

TRILHAS LITERÁRIAS NA PESQUISA E NO ENSINO:

Dez anos de Profletras-UEL

Organizadores:
Adilson dos Santos
Sheila Oliveira Lima
Sonia Pascolati



**Trilhas literárias na
pesquisa e no ensino:
dez anos de Profletras-UEL**



Pedro & João
editores

**Adilson dos Santos
Sheila Oliveira Lima
Sonia Pascolati
(Organizadores)**

Trilhas literárias na pesquisa e no ensino: dez anos de Profletras-UEL



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adilson dos Santos; Sheila Oliveira Lima; Sonia Pascolati [org.]

Trilhas literárias na pesquisa e no ensino: dez anos de Profletras-UEL. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 258p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0631-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526506318

1. Formação de leitores. 2. Leitor literário. 3. Pesquisa e ensino. 4. Profletras. 5. Universidade Estadual de Londrina. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Fotografia: Lilu Canova

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Esta obra foi publicada com recursos públicos, sem fins lucrativos e não pode ser comercializada.

O conteúdo dos capítulos, bem como a correção redacional, é de responsabilidade de autoras e autores.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação	7
Veredas literárias, travessias acadêmicas, jornadas de ensino-aprendizagem	
Os organizadores	

Prefácio	9
Profletras/UEL: construindo novos caminhos	
Paulo Roberto Almeida e Andréia da Cunha Malheiros Santana	

Caminhos teóricos

Percursos impertinentes na formação de leitores	17
Sheila Oliveira Lima	

Literatura e ensino: o relato de uma experiência	39
Adilson dos Santos	

Contar, ler, encantar: a literatura infantil e juvenil na formação docente continuada	63
Sonia Pascolati	

Percursos práticos

<i>Romeu e Julieta</i>: uma experiência de leitura pelo método recepcional	89
Silviane Cabral da Cunha	

A leitura do conto na educação literária	107
Tatiele Jesus Faria	

Machado de Assis: do conto ao encanto	127
Helena de Oliveira Souto e Andréia da Cunha Malheiros Santana	
A subjetividade inscrita em textos e ilustrações	141
Raquel Aparecida Carlos de Souza e Sheila Oliveira Lima	
Mulheres trançadas: uma atividade de letramento literário e reflexão sobre papéis de gênero	161
Francielle Bianchini de Novais e Sonia Pascolati	
Visibilidade política: o bilinguismo na produção literária indígena	181
Soraya Rosa e Sheila Oliveira Lima	
Letramento literário com a obra <i>A face oculta</i>: uma proposta para os oitavos anos	199
Ronnie Roberto Campos e Sonia Pascolati	
<i>Alice no espelho</i>: uma reflexão acerca da ditadura dos padrões de beleza	217
Renata Dellanes Teles Calsavara e Adilson dos Santos	
O humor na leitura literária	239
Maurícia Carla Pittner e Flávio Luís Freire Rodrigues	
Sobre as autoras e os autores	253

Veredas literárias, travessias acadêmicas, jornadas de ensino-aprendizagem

A obra que entregamos a vocês, caras e caros leitores, reúne pesquisas sobre as potencialidades da literatura na formação leitora e apresenta práticas de letramento literário no Ensino Fundamental. Todas são fruto de um percurso de dez anos de pesquisas desenvolvidas no Profletras – UEL e que desejamos partilhar, pois é a partilha que pode abrir novos horizontes para a formação docente continuada e a construção do leitor literário na escola.

A coletânea traz duas seções: uma de perfil teórico e outra reunindo nove Unidades didáticas recortadas de dissertações concluídas ou em andamento no Programa.

A primeira seção traz três capítulos elaborados por docentes do Profletras - UEL, versando sobre os eixos em torno dos quais se organiza o trabalho e a pesquisa com literatura no Programa: as angústias e potencialidades do processo de formação de leitores na escola e fora dela; as problemáticas envolvendo a escolarização da literatura e seu ensino; e as especificidades do trabalho com literatura infantil e juvenil na escola.

A segunda seção reúne nove Unidades didáticas, sete das quais de autoria de egressos do Programa, contribuições que recebemos com imensa alegria, pois reforçam nossa crença de que o impacto do mestrado profissional na formação, na carreira e na atuação docente não termina com a defesa da dissertação, permanecendo o desejo da divulgação das práticas de letramento literário com outros professores e professoras e pesquisadores e pesquisadores dedicados a preservar e garantir o espaço da literatura na formação de crianças e jovens em nossas escolas.

Trata-se de proposições didáticas que, tendo como centro o objeto literário, lançam mão de diferentes estratégias para aproximar o jovem em formação da leitura de literatura. A

sequência das Unidades parte de clássicos literários – Machado de Assis, Guimarães Rosa e Shakespeare – e passa por obras de autores contemporâneos, como Laura Bergallo e Ana Maria Machado, alcançando também a necessária divulgação e valorização da literatura indígena e suas matrizes orais, que, ao fim e ao cabo, estão na raiz de toda literatura. Nas atividades propostas, estão contemplados diversos gêneros literários como o conto, a novela, o romance, assim como o diálogo entre diferentes gêneros textuais e seus suportes.

Para o letramento literário e ao lado dele, são previstos recursos como a intertextualidade e o letramento visual, e estratégias de ensino como a pesquisa sobre autores, obras e outras informações e atividades de expansão da leitura, recursos que as dissertações de mestrado apontam como produtivos para a realização da leitura de literatura na escola e presentificam-se nas Unidades aqui reunidas.

No escopo dos mestrados profissionais, interessa contribuir não apenas com a formação do docente que realiza a pesquisa, elabora e aplica os materiais didáticos, mas igualmente com os profissionais da educação, espalhados pelos diversos espaços escolares, que são beneficiados por essa produção. Por isso convidamos professoras e professores a interagirem com essas propostas de formação de leitores literários, modificando-as em consonância com sua própria realidade de ensino-aprendizagem, sempre na esperança de que possamos trilhar juntos novos caminhos no trabalho com a literatura, na escola e fora dela.

Os organizadores.

Profletras/UEL: construindo novos caminhos¹

Andréia da Cunha Malheiros Santana
Paulo Roberto Almeida

– O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (ROSA, 1994).

Caro(a) leitor(a),

Este nosso dizer salteado de ideias rebuscadas, impregnadas dentro do peito nas lembranças de nossas trajetórias de vida, não são estórias achadas, mas construídas ao longo de uma peregrinação como professores da rede pública de ensino por trilhas tortuosas, pelos (des)caminhos de uma turbulenta jornada, pelos labirintos e meandros da educação, da nossa educação brasileira; somos herdeiros da escola pública, nela estudamos, nela trabalhamos, nela acreditamos e, por ela, o Profletras existe.

Fazer a apresentação desta coletânea é lembrar essas estórias e escrever sobre isso é algo que nos desafia e nos gratifica. Nos desafia duplamente, primeiro porque é difícil falar sobre um programa como o Profletras em poucas linhas: como mostrar ao leitor o quão importante e necessário ele é? Para não desafinar do propósito, tentaremos ser objetivos, sem nos embrutecer. Segundo, nos desafia também porque é difícil manter a objetividade ao falar de algo que tanto nos enche de orgulho e por essa mesma razão, nos

¹ <https://www.doi.org/10.51795>

gratifica, pois vemos os frutos dos trabalhos dos nossos mestrandos e egressos, nos orgulhamos dessas conquistas, pois acompanhamos a jornada, o empenho desses professores-estudantes e sabemos o quanto deles está presente em cada trabalho.

A nossa relação com o Programa revela um pouco da nossa identidade, sabemos que os acontecimentos se entrelaçam no fio do tempo e que o passado é um processo inacabado que fere, prolonga-se, insere-se no presente e interfere em um futuro. Eu, Paulo Roberto (primeiro coordenador do Programa na nossa unidade), ao escrever este prefácio me revejo ingressando na UEL em 2012, numa trajetória ainda nebulosa, peregrinava pelos meandros da UEL, quando em meados de 2013, fui convidado para participar de um grupo de trabalho, em nível nacional, que tinha como objetivo a implantação de um Mestrado Profissional em Letras, destinado a professores da rede pública de ensino, nas universidades públicas do país. Um projeto ambicioso, gestado no interior da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, posteriormente, coordenado em suas diretrizes pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Mesmo com dificuldades, inúmeras reuniões, muitas idas e vindas por Brasília e Natal, o projeto teve início, por entendermos o quão importante seria para as expectativas e perspectivas dos professores da rede pública. Era preciso encontrar saída onde não havia porta. E, graças ao empenho e à preciosa assessoria de Rosely Fernandes Lopes de Jesus, encarregada da Seção de Pós-Graduação, que prontamente assumiu a estrutura administrativa; graças ao esforço conjunto de um grupo de professores que, sem titubear, engajou-se de corpo e alma no projeto; graças à colaboração de funcionários e de todos os setores da UEL envolvidos, portas foram abertas, saídas foram descortinadas e, assim, com muita luta, pudemos implantar o Programa de Mestrado Profissional em Letras na UEL (Profletras), com oferta de bolsas de estudo pela CAPES, inicialmente, para todos os alunos aprovados.

Eis que o Programa nasceu e, como diríamos, já nasceu crescendo. O Profletras surgiu com 34 unidades e teve como modelo o

PROFMAT (IBEUSP, 2013), criado em 2010. O ingresso no Programa ocorreu (e ainda ocorre) por meio de um Exame Nacional, realizado em rede; na primeira edição, foram mais de 12,5 mil professores do Ensino Fundamental que tentaram uma das 856 vagas, com uma nota de corte de 95, o que mostra o interesse dos professores pelo Programa e o nível dos candidatos (VIEIRA, 2014).

Em 2018, o Programa passou por uma reestruturação que teve como principal objetivo propiciar o tempo necessário para que os mestrados pudessem se dedicar à pesquisa e à construção de sua proposta de intervenção, isso sem perder a qualidade da formação teórica oferecida e a conciliação entre teoria e prática para a formação continuada do docente. A carga horária do curso foi mantida, mas redistribuída em quatro disciplinas obrigatórias e duas optativas.

Outra alteração foi a reestruturação da área de concentração “Linguagens e Letramentos”, que passou a ter duas linhas de atuação: uma intitulada “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”, já existente antes, e outra nomeada “Estudos Literários”. A criação de uma linha destinada à literatura, à leitura de textos literários e à própria formação do leitor nos enche de esperança, pois evidencia que o Programa também está disposto a mudar, ele também não está terminado, ele afina e desafina, ele se reinventa e reconhece a importância do trabalho com a literatura desde o Ensino Fundamental.

O Profletras cresceu e se transformou, sem perder a sua essência e seus objetivos principais, ele continua atrelado à Educação Básica e à qualidade do ensino, com intuito de propiciar uma formação em nível de Pós-Graduação para professores de Língua Portuguesa que estejam em sala de aula, uma formação que seja inovadora, crítica e socialmente comprometida, para que nossos docentes-mestres possam refletir acerca de questões relevantes sobre os diferentes usos da linguagem presentes na sociedade e o potencial da literatura para os estudantes da rede pública.

O Programa parte da premissa de que a formação do professor influencia positivamente a sua ação em sala de aula, o que melhora

a relação de ensino-aprendizagem dos estudantes, um dos objetivos básicos do Programa, por isso ele é oferecido apenas para professores concursados da rede pública, estadual ou municipal, e tem como foco a produção de uma proposta de intervenção didática.

Tal proposta pode se materializar sob diferentes formatos: desenvolvimento de um aplicativo, elaboração de um caderno pedagógico, confecção de uma sequência didática, realização de um projeto de letramento, produção de um jogo, entre outras opções. Essas propostas podem ser desenvolvidas em diferentes temáticas para atender às necessidades de aprendizagem de diferentes níveis de ensino, e nesta coletânea, veremos algumas delas. A ideia de uma proposta didática interventiva, que esteja atrelada à prática docente, é muito cara aos programas de mestrado profissional, sobretudo aos “Profs”, por isso é necessário que os docentes continuem em sala de aula.

Hoje, temos muitos “Profs”: o Profletras, Profhistória, Profartes, Profsocio, Profbio e Profis, além do Profiap, destinado à formação de gestores. O que eles têm em comum? Todos são mestrados profissionais estruturados em rede. Atualmente, o Profletras reúne quarenta e duas universidades públicas distribuídas nas cinco regiões brasileiras e quarenta e nove cursos.

A nossa unidade já formou cinquenta e um mestres e vocês conhecerão nesta coletânea os trabalhos de alguns deles. Pode parecer um número pequeno, mas se pensarmos que cada um deles atua em cinco salas de aula com quarenta alunos por ano, perceberemos que mais de 60.000 alunos da Educação Básica já tiveram contato com as professoras e os professores oriundos do Profletras/UEL.

Valeu a pena? Cremos que a resposta está nos trabalhos dos mestrando(a)s e mestre(a)s que passam e/ou já passaram pelo Programa nesses 10 anos; está no brilho de seus olhos pela conquista de uma nova etapa na própria carreira, uma conquista de sujeitos em construção, historicamente constituídos, e foi com esse olhar que escolhemos a nossa epígrafe: o Profletras está aberto para diferentes professores, oriundos de diversas trajetórias de

vida, em distintos momentos da sua carreira profissional, mas que carregam em comum a vontade de mudança, a sensação de incompletude e de querer contribuir para a educação pública. O Programa existe, resiste e persiste graças ao empenho de seu corpo docente, dos discentes, dos egressos e dos professores que acreditam no potencial da educação. E ver esses trabalhos, isso, sim, nos alegra de montão!

Referências

IBEUSP. PROFLETRAS é lançado em cerimônia da CAPES. 18 abr. 2013. Disponível em: <https://ibe.usp.br/2013/04/18/profletras-e-lancado-em-cerimonia-na-capes/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

VIEIRA, Victor. Mestrado Profissional em alta na Rede Pública. *Estadão*. São Paulo. 20 jan. 2014. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/sao-paulo/mestrado-profissional-em-alta-na-rede-publica-imp-/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

Caminhos teóricos

Percursos impertinentes na formação do leitor¹

Sheila Oliveira Lima

Tive a sorte de ter uma avó preta sobre o colo de quem eu podia pousar minha cabeça e sonhar. Essa avó, com voz de sons e de saudades ancestrais, sabia histórias. Certa vez, quando eu era ainda muito pequena e estava em plena fase de troca de dentes-de-leite por permanentes, tive uma crise de dor, o que me fez chorar muito. Após tentativas de me distrair com o movimento da rua e de chás indicados pela sabedoria popular de um trabalhador da prefeitura que, na ocasião, se empenhava em abrir buracos na rua para a instalação da rede de esgotos, minha avó se pôs a contar uma história. E narrou: “quando eu era criança, eu tinha uma só boneca. Ela era de cera. Um dia, de noite, a lamparina caiu sobre a boneca, que imediatamente se desfez com o fogo. Então, eu chorei, chorei muito, porque eu tinha ficado sem a minha boneca”.

Atenta às palavras de minha avó, aguardei pelo desfecho - talvez a compra de outra boneca ou a sorte de ganhar uma de presente de alguém; quem sabe alguma lição de moral: “não mexa com o fogo”. Nada disso houve, a não ser o silêncio das coisas sem solução.

Não me lembro se parei de chorar, se dormi, se a dor passou. Sei que essa história - a imagem escura de um cômodo de piso de chão batido com móveis exíguos de madeira gasta, iluminados pela boneca em chamas - ainda persiste em mim, como literatura primeva em minha formação de leitora.

Dito isso, reoriento a enunciação rumo a um discurso mais acadêmico, porém não menos marcado pelo traço de subjetividade, que defini como base para a discussão que ora apresento. Para tanto, volto-me às reflexões de Barthes (2004), a respeito do ato de

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

ler, especificamente o ensaio “Da leitura”, no qual o teórico francês afirma que a leitura não tem pertinência, ou seja, não há uma disciplina que possa envolver o fenômeno de forma integral, de modo a estabelecer a ele uma epistemologia segura e definitiva. Mais ainda, de acordo com Barthes (2004, p. 32), “as antigas pertinências não convêm à leitura, ou então esta as ultrapassa.”

Nesse sentido, parece ser da natureza da leitura a impossibilidade de restringi-la a um só campo ou de dominá-la teoricamente, de modo que não será menos impossível estabelecer metodologias definitivas e definidoras para o exercício das atividades que mobilizam a sua prática.

Ainda trilhando a vereda aberta por Barthes, em suas ousadas reflexões sobre o ato de ler, prosseguimos com a ideia da não pertinência do fenômeno, no que se refere aos objetos que se dão a ler. E aqui inicia o nosso primeiro passo na direção de refletir a respeito da formação do leitor, sobretudo o de literatura.

Conforme Barthes (2004), não há pertinência de objetos para a leitura, na medida em que há uma variedade infinita deles. Assim sendo, o que os define como tal é tão somente a decisão do sujeito de os ler. Ocorre, porém, que, ainda seguindo a trilha aberta por Barthes (2004, p. 32), também não há pertinência de níveis, não havendo a possibilidade de “descrever *níveis* de leitura”. Para o autor, seria possível, talvez, estabelecer um ponto inicial, a partir da apropriação do código da escrita, alcançada com a alfabetização. Em contrapartida, não seria possível delimitar o que poderia ser reconhecido como o nível mais complexo ou mais sofisticado, na medida em que parece improvável definir um ponto de chegada no desenvolvimento das habilidades leitoras.

A proposição de Barthes provoca certo dissenso com o que temos visto enquanto discurso amplamente veiculado no âmbito da escolarização da leitura, pródigo em buscar metodologias que visem estabelecer práticas que possam efetivar um trabalho de progressão das competências e habilidades relacionadas à leitura, com o intuito de formar um leitor maduro, capaz de lidar com os mais diversos tipos de textos.

Ocorre, porém, que, conforme insinua Barthes, a leitura não parece se dispor tão facilmente a caminhos retilíneos, cientificamente traçados pelas mais elaboradas metodologias de ensino. A leitura, efeito inegável das subjetividades, escapa a qualquer possibilidade de dominação. Isto é, mesmo quando efetuada sob os mais eficientes mecanismos de controle das etapas de sua realização, mesmo quando realizada a partir do mais minucioso plano didático, não há como saber, com precisão, como e se houve efetiva leitura por parte daquele que consideramos leitor em formação. Afinal, sempre se pode simplesmente decidir não ler, ou recusar algum objeto como passível de leitura. Do mesmo modo, é possível decidir não expressar nada sobre o que se leu.

Isso não quer dizer, evidentemente, que a escola e as práticas didáticas não devam se debruçar em propostas, planos e projetos que visem à formação do leitor. Essas provocações que faço, fundamentadas nas reflexões de Barthes, apontam tão somente para a necessidade de estarmos atentos ao fato de que nossas práticas, enquanto docentes de leitura e de literatura, não são infalíveis e, por vezes, atingem instâncias jamais previstas por nós. Por essa razão, parece-me fundamental compreender a leitura como um fenômeno complexo, ou seja, uma prática que agrega uma miríade de contextos e de saberes de variadas origens, o que nos obriga a estar atentos às surpresas e aos desconcertos que ela pode gerar.

Conforme já disse em trabalhos anteriores (LIMA, 2016), a leitura passa por instâncias diversas do corpo, da sua neurofisiologia às dinâmicas do inconsciente. Nesse trajeto, nunca linear, os efeitos que produz são sempre imprevisíveis. Entretanto, o que se pode afirmar é que uma leitura jamais passará incólume por seu leitor. Ao ler, o sujeito é necessariamente afetado pelo texto, de um modo ou de outro, o que nos leva à necessidade de reconsiderar algumas afirmações que se fazem no âmbito do ensino e que precisam ser melhor ponderadas, se temos o desejo de amparar os leitores em seus processos iniciais de formação.

No Brasil, a história da formação de leitores constitui denso processo, marcado por um complexo de situações de ordem social,

econômica e cultural, conforme muito bem registrado por Lajolo e Zilberman (1999), na valiosa obra *A formação da leitura no Brasil*. Segundo bem expõem as autoras, os leitores brasileiros carregam traços de uma história com a leitura marcada sempre por interdições de toda ordem e por um discurso que orienta o seu domínio ao rigor da escola e, acrescento, ao limite da escrita. Esses fatores nos parecem bastante significativos, sobretudo se pensarmos que a escolarização é uma realidade que, ainda hoje, se configura problemática em nosso país. Infelizmente, ainda não atingimos efetivamente o que se poderia chamar de uma escola democrática, visto que, além de não ser para todos, uma vez que, de uma maneira ou de outra, exclui sobretudo pobres e afrodescendentes de seus bancos, ela tem se mostrado ainda precária, principalmente no âmbito da educação pública, dadas as sucessivas necropolíticas de que tem sido vítima.

Nesse contexto, pensar a formação de um leitor que, obviamente, carrega as marcas da história de que é também partícipe, exige cautela, sobretudo no que se refere à recorrência a fórmulas experimentadas em circunstâncias distintas e a sua replicação precipitada, ainda que sob nova roupagem. Ao longo da nossa busca por um caminho eficaz para a formação de leitores, temos assistido a inúmeras tentativas de aplicação de métodos, muitos deles oriundos de cenários estrangeiros, cuja realidade histórica, social e cultural distingue-se radicalmente da nossa. Efeito de nosso processo colonial ainda inconcluso, é possível flagrar inúmeras situações em que se busca reproduzir modelos que efetivamente não cabem em nosso perfil de nação. Entretanto, em lugar de questionar os modelos ou sua adequação a nossa realidade, é comum ver a constituição de discursos de desabono da escola brasileira, de seus professores e alunos, vistos como incapazes de atingir certos resultados, já que parecem não comportar em suas vidas os benefícios da leitura ou da literatura, principalmente a canônica.

Seguindo mesma tendência, tem sido comum que algumas propostas nascidas em solo nacional também sejam tomadas como

receitas infalíveis e replicadas à exaustão, sem se observarem criticamente seus limites de execução e mesmo sua pertinência aos contextos múltiplos que constituem a própria leitura literária e, mais amplamente, o próprio público leitor.

Tais mecanismos, que se estabelecem como *modus operandi* de nossa escola desde que ela aqui se instaurou, parecem-me efeito de um problema que não se restringe ao campo da educação. Para além do fato de carregarmos as marcas de uma sociedade fundada num processo colonial, não é exagero dizer que somos uma nação maculada também – sobretudo nos últimos tempos – por certa ausência de crítica, fruto efetivo de um percurso escolar – nos diversos segmentos – pleno de incertezas e discontinuidades, sempre rendido às decisões dos governos mais ou menos progressistas, mais ou menos comprometidos com alguns setores sociais e seus interesses particulares de domínio.

Nesse sentido, a formação de docentes também me parece vítima de tal realidade, na medida em que se lhe sonegam possibilidades mais amplas e mais complexas de compreensão do campo da leitura, sobretudo a literária. Isto é, ao fundamentar os documentos norteadores da educação a uma tendência mecanicista, voltada ao treino de habilidades demandadas por um certo mercado de trabalho, cuja característica mais emblemática é a ausência de criatividade (senão sua proibição), torna-se claro que o trabalho do professor não será voltado para a leitura de literatura, na medida em que, em tal contexto, não há espaço para a subjetividade, elemento fulcral no ato de ler. Nessa esteira, a própria formação de docentes tende a se conformar a um limite que exige pouca criticidade, sendo esta, até nada recomendável.

Na contramão desses discursos, que se fazem realidade nas ações docentes e em tudo que a ela se refere – como os livros didáticos, os cursos de formação, os documentos norteadores, a profusão de materiais didáticos disponíveis na *Internet*, a produção de certa literatura juvenil programática – este capítulo se coloca. Para tanto, proponho, aqui, revisitar e revisar algumas máximas que perpassam a ação docente na forma de dogmas que considero que

obnubilam a possibilidade de uma visão mais crítica e criativa sobre os processos de formação do leitor e suas respectivas propostas didáticas. Nesse sentido, tenho como propósito, neste texto, levantar algumas questões, discuti-las, mas jamais encerrá-las. A pretensão é, portanto, injetar pequenas doses de ânimo no debate sobre formação leitora que, ao meu ver, jamais será conclusivo, dada a impertinência do ato de ler, conforme nos ensina Barthes.

Tendo em vista a impossibilidade de delimitação efetiva do fenômeno da leitura, não vejo razões para organizar a reflexão a respeito das trajetórias de formação do leitor em um tracejado pretensamente linear, ainda que isso pudesse facilitar sua explanação didática. Considero que faça parte da abordagem a respeito dos processos de formação leitora o modo de nos reportarmos a ela, tendo, portanto, clareza a respeito do seu caráter múltiplo e de difícil dominação, em conformidade com o próprio fenômeno da leitura.

Assim, inicio esta reflexão mais pontual a partir de uma máxima muito popular, embora contestada no âmbito dos estudos sobre a didática da leitura, a qual diz respeito ao início do percurso do leitor, de sua história pessoal nesse campo. É frequente, nesse sentido, vermos, ainda que difusas, afirmações que dizem respeito à necessidade de iniciar cedo o processo de formação leitora. Por extensão, é comum a máxima de que o leitor deva iniciar seu percurso no âmbito familiar, com leituras realizadas pelos pais e outros parentes mais próximos.

Não digo que não seriam desejáveis e até recomendáveis tais assertivas, entretanto, há que se considerar os diversos fatores que as desabonam e também o quanto elas acabam por servir como justificativa rasa para os ditos fracassos escolares no campo da leitura. Melhor dizendo, num país como o Brasil, marcado pela desigualdade social e econômica, parece até sarcástico dizer que o leitor deverá iniciar seu percurso na infância e no âmbito familiar. E o que parece ser apenas uma inocente recomendação acaba por figurar como argumento determinista de que, no Brasil, como a maioria das famílias não tem condições de amparar os primeiros

passos da criança em direção à leitura, fundando seu percurso a partir da infância, o quadro está dado: não haverá leitores no Brasil. Em outras palavras, a leitura passa, ainda que subliminarmente, a ser considerada privilégio dos poucos sujeitos que tiveram a sorte de nascer em lares onde o ato de ler participa das relações culturais mais intensas. Em amplo sentido: no Brasil, não haverá uma maioria leitora, sendo tal benefício reservado a uma elite, nesse caso, independente do seu lugar econômico.

Claro que tais discursos não se manifestam por meio de enunciados visíveis como os que acima expus, o que, aliás, é a parte mais grave da situação. Ao contrário disso, eles são deflagrados por meio de ações não menos perniciosas, inscritas na pouca importância dada às diversas atividades que dizem respeito à formação leitora, desde a seleção e manutenção de materiais de qualidade nas bibliotecas escolares e acervos de salas de aula até a descentralização de efetivas práticas de leitura das aulas de Língua Portuguesa, em favor de tarefas que, muitas vezes, pouco contribuem para a expansão dos letramentos dos estudantes.

Na contramão desse discurso imobilizador, baseado na ideia de que não caberia à escola assumir uma tarefa que, em princípio, seria de responsabilidade das famílias e que, sendo essas incompetentes para realizá-la, não haveria resgate possível em outro momento da vida do sujeito, a pesquisa em formação de leitores se apresenta como grande força argumentativa. Nesse sentido, resgato as entrevistas realizadas no projeto coordenado por mim, “Escutar o leitor”², as quais desabonam totalmente os discursos que mitificam a formação inicial leitora, limitando-a à infância e ao ambiente familiar.

A pesquisa, centrada nas experiências de formação de estudantes de licenciatura em Letras e Pedagogia e de professores

² Trata-se do projeto de pesquisa “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna”, iniciado no ano de 2021 e que conta com um acervo de relatos de professores e estudantes envolvidos no ensino de leitura e literatura.

de língua materna, observa, em seus dados, uma conjuntura a ser considerada com muita seriedade. Trata-se dos casos de estudantes e professores que iniciaram seus percursos de leitura de literatura já na idade adulta, favorecidos por situações realizadas no âmbito da escola, seja no segmento do Ensino Médio, seja no do Superior. Em seus depoimentos (LIMA, 2022), os sujeitos participantes dessa pesquisa mostram-se leitores empenhados, na medida em que se veem diante de uma descoberta que altera significativamente sua relação com seu entorno. Um dos casos mais interessantes refere-se a uma professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental que teve seu encontro inaugural com a literatura num curso de formação em serviço. Naquele contexto, pôde conhecer um acervo de obras e modos de transitar por elas que a envolveram intensamente, a ponto de alterar seu fazer pedagógico, agora centralizado na convocação de seus alunos para a leitura literária.

Experiências como a dessa professora corroboram o que Petit (2009, p. 11) afirma ser um processo de construção de si amparado pela leitura e pela literatura. Para a antropóloga francesa, a “contribuição da leitura para a descoberta ou para a construção de si não é nova, ela ganha destaque particular nestes tempos em que, bem mais do que no passado, cabe a cada um construir sua identidade”. Nesse sentido, a relevância do início do percurso leitor talvez, refira-se menos ao tempo em que ele se deu do que à intensidade com que se realizou, isto é, do quanto esse fato se fez notável na formação subjetiva e identitária do leitor.

Destarte, torna-se ainda maior a responsabilidade da escola nesses processos, na medida em que deverá ter em conta que seu papel de formadora pode ser definitivo em certas situações, sendo necessário assumir um olhar cauteloso e uma escuta refinada dos seus alunos, como forma de se posicionar de maneira mais generosa e acolhedora às demandas do tempo de cada um. Vale dizer que assumir certas metodologias e materiais a despeito de quem os recebe pode levar ao risco de um distanciamento ainda maior entre os prováveis leitores, os objetos que se dão a ler e os modos de fazê-lo.

Toda essa discussão pode, no entanto, levar a conclusões equivocadas, que delimitam o espaço principal da leitura de literatura ao âmbito escolar, instaurando certo discurso de “reserva de mercado” e desabonando as inúmeras situações de formação do leitor que, apesar de correrem em paralelo à escola, contribuem sobremaneira para o acesso e a mediação de obras.

No Brasil, existem diversas ações nesse sentido. Os chamados “clubes de leitura”, apesar de, em certa medida, se configurarem como empresas de vendas de livros, tendem a ser mais efetivos na divulgação de obras e na potencialização de leitores que as próprias livrarias, mesmo sabendo que há muitas delas que têm atuado de forma mais dialógica com seu público, por meio de cursos e eventos diversos. Entretanto, essas iniciativas (tanto dos clubes como das livrarias), apesar de muito bem-vindas, não atingem a maior parte da população, cujas condições econômicas não permitem aquisição de obras, o que acaba por afastá-las dos círculos de propagação de suas leituras.

Nesse sentido, outras iniciativas, como as atividades em bibliotecas públicas e as bibliotecas populares constituídas em bairros periféricos, mostram-se também práticas de formação de leitores que intensificam a promoção da leitura, ao mesmo tempo em que a descolam de um imaginário que a posiciona em um lugar elitizado, que a torna distante, senão proibida, aos sujeitos que não fazem parte de certos círculos sociais. Essa me parece uma das frentes que mais tende a contribuir com o trabalho da escola, na medida em que persiste numa mensagem que outorga a literatura a um domínio democrático, tanto em seu fazer quanto em sua apreciação. Esse reforço à máxima de Candido (1995) de que a literatura deverá ser tomada como um direito pode conduzir o aluno – inicialmente desinteressado da leitura porque parece não lhe dizer respeito – a uma relação menos precavida com as propostas de mergulho mais complexo na literatura, já que ele pode significar esse processo como uma imersão em algo que lhe pertence, passando a ser tal conhecimento, de fato, um bem incompressível, como diz Candido (1995, p. 240).

Nessa dinâmica, a escola passa a contribuir com a formação do leitor de modo a instrumentalizá-lo teoricamente, à medida que, dialogando com o trabalho realizado por outros ambientes de práticas leitoras, também evidencia o peso da literatura como um conhecimento relevante social e subjetivamente. Vale ressaltar que não se está aqui delimitando à escola a tarefa de dar tratamento teórico ao texto literário. Trata-se de compreender a ampliação dos contextos de práticas de leitura literária como contribuição imprescindível para o reconhecimento da literatura enquanto saber legitimado socialmente, portanto, necessário de ser acessado por todos.

Diante disso, a escola atua na manutenção desse discurso, não apenas lidando com os aspectos formais do texto literário, mas criando contextos que possam ativar ainda mais a sua presença na vida dos alunos-leitores. As rodas de leitura, os eventos literários, os saraus, as contações de histórias, as visitas de autores, a atividade teatral e tantos outros movimentos que dizem respeito ao literário precisam comparecer com frequência na escola, na medida em que é a partir deles, das vivências que eles propiciam, que o aluno conhecerá até mesmo corporalmente (BELINTANE, 2017), a dimensão do saber literário, nas suas diversas práticas e possibilidades de leitura. Essa experiência põe em evidência o fato de serem a leitura e a literatura práticas culturais, que envolvem todo um coletivo de pessoas e de linguagens, enunciando e reiterando, portanto, o lugar de pertencimento do aluno em uma comunidade leitora, mesmo que ele seja ainda iniciante nela.

Operando no conjunto dessas articulações, a figura do mediador mostra-se, então, fundamental. E aqui cabe desconstruir outro dogma, este não tão presente do discurso da educação, mas muito forte no senso comum, a ponto de fazer efeitos nas ações internas à escola, ainda que numa dimensão inconsciente. Trata-se da concepção de acesso centrada apenas na materialidade do livro ou na imaterialidade do alcance do mundo digital. Tal argumento apoia-se numa perspectiva que julga que, ao leitor em formação, bastaria assegurar a presença do objeto dado a ler, concepção que

desconsidera o ato da leitura como um processo de interação, em que estão em jogo elementos de ordem discursiva e simbólica, numa relação intersubjetiva entre autor e leitor.

Essa situação se faz notar em atividades escolares desprovidas de um acompanhamento mais próximo do professor ao longo do processo de leitura das obras. Tal distanciamento não permite que sejam observados os detalhes da construção do texto realizada pelo leitor (ROUXEL, 2012), quer dizer, das formulações oriundas do diálogo estabelecido entre o texto e o sujeito que o lê, processo que reconhecemos como efetiva realização leitora.

Vale ressaltar, ainda, que o lugar da mediação constitui-se, também, a partir de vínculos afetivos entre o docente-leitor e a obra, e entre os estudantes-leitores e o docente proponente da leitura. Essa tríade, apresentada por Pennac (1993) como ocorrência interna ao âmbito da família, na qual o pai ou a mãe cumprem um papel de transmissores do desejo pela leitura, pode ser estabelecida também em outras ambiências, onde o mediador se posiciona como aquele que, além de ensinar sobre as obras e orientar os procedimentos para sua leitura, se coloca como transmissor do seu amor pela literatura, conforme nos ensina Petit (2009).

Embora a escola seja um espaço em que as relações se deem mais em âmbito coletivo, as interações todas passam, necessariamente por trocas intersubjetivas, sendo impossível desconsiderar as singularidades de cada processo, nos diálogos afetivos entre professor e cada um de seus alunos, mediados pela linguagem literária. Nessa concepção complexa da sala de aula, a literatura torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito no processo de mediação. Vale dizer que, numa aula de leitura literária, os sujeitos nela implicados tomam a literatura como matéria de suas discussões, ao mesmo tempo em que essa mesma matéria promove a vinculação dos sujeitos em torno de si, num circuito em que fluem desejos e saberes.

É evidente, porém, que essas dinâmicas todas só têm condições de ocorrer quando se opta por uma metodologia de leitura em que o literário, em sua dimensão vária, se realize como

acontecimento central da aula. Quer dizer, numa perspectiva que tenha em conta a relevância dos processos de mediação na formação de leitores, faz sentido autorizar esse sujeito que lê a criar e, assim, criar-se leitor por meio do reconhecimento e da validação da sua voz leitora. Trata-se de algo que Chambers (2021), em sua proposta “Conversações”, indica como um dos principais pontos de sua metodologia, isto é: tudo o que a criança ou o jovem disser a respeito do texto lido, mesmo que absolutamente distante do sentido efetivo da obra, deve ser tomado pelo docente com a maior seriedade. A partir desse acolhimento, por meio de indagações compartilhadas, vão se realizando ajustes que deverão contribuir para a compreensão mais apropriada do texto.

Nessa perspectiva de mediação leitora, o docente desloca-se do lugar de vigilante do sentido da obra, conforme aponta Montes (2020), e, em lugar de reafirmar os “ditames da leitura” (MONTES, 2020, p. 45), passa a agir na busca do favorecimento do espaço interpretativo que a própria literatura promove, dada sua natureza polissêmica. Isto é, o professor formador de leitores de literatura pauta-se necessariamente pela garantia da liberdade nos percursos leitores, o que não quer dizer que ele deva abrir mão de indicar recuos críticos sobre as leituras, por meio dos movimentos dialógicos que as reflexões coletivas e os compartilhamentos (CHAMBERS, 2021) podem efetivar.

Trata-se, portanto, de compreender que as mediações em leitura literária, quando situadas com o objetivo de formar leitores, não têm como perspectiva final atingir o grau máximo de interpretação ou, mais grave, ir ao encontro de uma compreensão já autorizada da obra. O objeto, inicialmente, pode ser a obra, mas o alvo, o que importa mesmo, em todo esse processo, são os percursos de interação com ela e com os demais leitores do grupo, os percalços e gozos oriundos das reflexões que se instauram.

Neste ponto, faz sentido retomar outro enunciado dogmático, desta vez a respeito do lugar e da função da literatura na escola, sendo necessário refletir a respeito da concepção de literatura que se molda quando conduzida para dentro do espaço escolar. Para

além das discussões sempre impossíveis a respeito de uma delimitação do conceito de literatura, na escola, é frequente assistir a uma apropriação do objeto de modo a estabelecê-lo dentro de certos parâmetros que tendem a reduzir seu potencial de relação com o leitor e com seu mundo.

Ao longo da história do ensino, ao menos no Brasil, a literatura foi apropriada pelas práticas escolares com diversas funções, todas elas distantes do que seria sua essência artística e sempre servindo a um propósito muito distante daquilo para o qual foi criada. De modelo do “bom falar” a pretexto para as atividades de gramática ou de produção textual, a presença do texto literário na sala de aula parece sempre problemática. Mais recentemente, a literatura tem assumido um viés mais temático, protagonizando atividades que visam a uma função intervalar entre o panfletário e o doutrinário, sempre a serviço de uma causa que – por mais honesta e premente que seja – não condiz com a razão efetiva da existência do texto literário. Em síntese, ainda persiste muito fortemente, nas atividades em que comparece a literatura, uma apropriação de seus textos como pretextos para ações mobilizadas por preocupações político-pedagógicas, ainda que os motivos sejam de extrema urgência, como a defesa da inclusão dos diversos sujeitos numa concepção democrática de sociedade ou a luta contra discursos e práticas opressores.

No entanto, mesmo considerando a premência de certas temáticas no âmbito da escola e ainda admitindo-se que a literatura pode ser um bom ponto de partida para suas abordagens, tais ações podem colocar em risco o lugar efetivo do literário e dos modos de apreendê-lo. Em outras palavras, se a literatura deixa de atuar como indagação do humano para se colocar como resposta aos comportamentos e práticas sociais, para a manutenção de certo *status quo*, efetivamente, ela deixa de operar como arte, na medida em que passa a não comportar o seu vigor de “revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 1977, p. 16). Mais ainda, se a literatura ingressa na vida do leitor distanciada de sua potência inventiva, ela perde boa parte de seu valor, até mesmo no que toca

o seu papel “pedagógico”, conforme defende Candido (1995), já que deixa de atuar na criação de outros mundos e na invenção de um outro lugar de existir.

Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que a literatura, tomada como potência questionadora de um mundo criado e mantido pelo humano, ao ingressar na escola, pode gerar tensões de diversa ordem. Afinal, a arte literária não parece se conformar a uma atitude apaziguadora. Ao contrário disso, antes de instaurar qualquer forma de conforto ao leitor, ela costuma revolver camadas esquecidas, que tendem a pôr o sujeito em dúvida a respeito de si e de seu entorno, estremecendo solos que antes pareciam tão seguros.

Um bom exemplo das tensões instauradas na escola a partir da presença da literatura pode ser observado em certas polêmicas criadas em torno de obras infantis, como *O menino que espiava pra dentro*, de Ana Maria Machado, ou a da literatura contemporânea, como ocorreu com a obra *Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios*, de Marçal Aquino. No primeiro caso, a autora foi acusada, por uma mãe de aluno, de motivar ao suicídio, já que o protagonista da obra intenta engasgar com um pedaço de maçã para, tal qual a Branca de Neve, poder dormir por longo tempo e, assim, passar a habitar um mundo de sonhos. Já o romance de Aquino teve sua indicação de leitura obrigatória do vestibular da Universidade de Rio Verde cancelada a partir de denúncia feita por um deputado de Goiás, sob a justificativa de se tratar de conteúdo pornográfico.

Apesar das diferenças de segmentos em que se realizam as leituras das obras questionadas e das origens das reclamações, coincidem os casos no que se refere ao temor em acessar certos campos temáticos considerados tabus. Tratar da morte ou do desejo de evasão é tomado como algo inapropriado em certos contextos, sobretudo, quando têm como referência a infância; do mesmo modo o desejo sexual e suas realizações diversas desafiam qualquer discurso que prime pelo moralismo ou pelo resguardo de certo imaginário idealizado das manifestações de afeto.

Aqui, não pretendemos discutir a adequação ou não de textos como os mencionados para a leitura de crianças e adolescentes. Chamamos a atenção, entretanto, para esse tipo de situação que sinaliza para uma talvez impossível serenidade nas relações entre literatura e sua escolarização.

Diante dessa realidade, vejo apenas uma maneira de agir em favor da efetiva inserção da leitura de literatura na escola, e ela não parte da assunção burocrática de metodologias ou programas pré-estabelecidos. Estou realmente convencida de que a única forma de fazer a literatura circular na escola num trânsito entre o conceitual e o artístico seja a partir de abordagens fundadas na experiência leitora do professor e no seu conhecimento teórico e didático. Vale dizer que a única maneira de a literatura entrar e permanecer na escola é pelas mãos de um professor bem formado, ciente de que a leitura literária não há de ser uma tarefa simples nem de fácil execução. Um docente disposto a se equilibrar na fímbria que delimita e ao mesmo tempo conecta sujeito e objeto no fazer e no fruir da literatura, alguém capaz de criar e criar-se professor leitor de literatura no jogo das interações entre leitores, leituras e subjetividades.

Há que se considerar, ainda, que, se a sala de aula é lugar de tensões, visto que é ali que acontece a maior parte dos efetivos encontros entre texto, leitor e escola, a biblioteca escolar, apesar de um tanto silenciosa em todo esse jogo, não se funda de maneira menos tensa. Sua frequente obsessão pela organização do acervo e a fragorosa ausência dos estudantes nela, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, requerem atenção.

Lugar de excelência no propósito de formar leitores, a biblioteca escolar, em geral, assume um perfil pouco convidativo, seja porque se conforma ao papel de coletivo de livros, seja porque, nessa função, assume como tarefa primordial cuidar desses objetos em vez de promover sua leitura.

Em entrevista realizada com Martha Polimeni, coordenadora da Biblioteca Comunitária Juanito Laguna, na cidade de Buenos Aires, como parte da pesquisa desenvolvida durante estágio pós-

doutoral, ouvi uma definição muito impactante de biblioteca, tomada como lugar da leitura e do leitor e não propriamente dos livros. A partir da rememoração da situação vivida durante a pandemia de covid-19, Marta reflete:

Eu fiquei pensando no que aconteceu durante a pandemia. O que havia passado? As bibliotecas fechadas. E apareciam os bibliotecários nas redes, lendo poemas, fazendo propostas de leitura. Bom, depois que passou um tempo, fiquei pensando que algo aconteceu. E havia acontecido que tínhamos ficado sem as paredes, sem as estantes, sem os livros, sem nenhuma materialidade, mas, sim, havíamos seguido sustentando a leitura. E, finalmente, isso é uma biblioteca. O restante é para sustentar a leitura. (LIMA, 2022, p. 28-29).

Nessa direção, admite-se o papel fundamental da biblioteca e a necessidade de sua integração com as práticas de leitura literária implementadas na sala de aula. No Brasil, temos tido, ainda que de forma um tanto irregular, programas de distribuição de livros que alimentam bibliotecas e salas de aula. Entretanto, conforme nos alerta Marta, não é nesse sustentáculo material que consiste a leitura, mas no humano que mobiliza as dinâmicas de encontro com as obras, os autores e todos os demais discursos e ações que põem em movimento a cultura literária.

Ocorre, no entanto, que não parece muito claro para boa parte do corpo diretivo das escolas que a biblioteca deva ser lugar de ler e que essa atividade, por menos física que possa parecer, recorre à ocupação dos espaços por corpos que se chocam com outros corpos, leitores que dobram as páginas dos livros, desgastam suas lombadas, denunciam a própria leitura nas marcas indeléveis das páginas que se abrem quase que sozinhas. Nesse sentido, o ideal de uma biblioteca viva colide com um imaginário tradicional desse espaço, onde as obras de Jorge Amado ou de Marçal Aquino, se posicionam nas prateleiras mais inacessíveis, enquanto *O menino que espiava pra dentro*, talvez, esteja confinado em alguma caixa coberta de poeira.

Nesse contexto, a formação do leitor de literatura figura como uma trajetória complexa, muito dependente de eventuais furos num discurso estabelecido historicamente e de difícil dissolução.

Entretanto, é preciso considerar que, conforme dito antes, apesar de sua legitimidade no processo de formação dos leitores de literatura, não se pode assumir que a escola seja origem ou ponto final da trajetória leitora dos sujeitos que nela ingressam. Admitindo-se a impertinência da leitura no que concerne à indefinição dos objetos que se dão a ler, é possível considerar que, antes de adentrar a escola, muitos já trazem, de uma forma ou de outra, certa experiência com a leitura e, por extensão, com a literatura.

Já nos anos 1980, Paulo Freire, ao proferir palestra em que se reporta ao seu processo de aprendizagem da leitura para referendar a complexidade do ato de ler, concebeu este de maneira ampla, experimentado antes mesmo do conhecimento das primeiras letras. A leitura, para Freire (2001), se inicia pelo olhar curioso e atento ao entorno que nos cerca, cujos códigos, embora não sejam alfabéticos, possuem sua própria lógica, com a qual aprendemos a lidar ao longo da vida. Trata-se do que ele chama de *leitura do mundo*, bagagem fundamental na aprendizagem da leitura da palavra – esta que se aprende nos livros, na escola, nas ciências –, e que, ao final do processo de leitura, deverá ser ressignificada criticamente, tornando-se leitura da *palavramundo*. Ler o que nos circunda é, portanto, nossa primeira atividade leitora em direção às diversas formas de nos posicionarmos em relação aos textos e às obras literárias. Ver o mundo, com atenção aos detalhes que o constituem, admite diversas formas de atribuir sentido, da apropriação pré-científica na busca de saber como as coisas funcionam à significação poética diante do maravilhamento que elas podem causar no sujeito.

Do mesmo modo, o encontro com a linguagem literária dificilmente se dá apenas a partir do contato com a obra escrita no ingresso do leitor na escola. Já no berço é possível haver a ocorrência dos primeiros contatos com traços do que virá a ser uma

ficção ou um poema. A “nana neném” (terrível e ameaçadora canção de ninar) já anuncia, ainda que de maneira muito elementar, que a língua pode organizar seu dizer em versos, rimas, aliterações etc., e que existe um mundo todo feito só de linguagem, em que seres que jamais veremos concretamente – como a cuca – têm existência plena. A esse mundo costumamos chamar de ficção.

Para além das canções de berço, que, em situações muito precárias de afeto, podem até não ocorrer, há todo um entorno em que fulgura a linguagem literária, invadindo o dia-a-dia das pessoas. Seja na canção popular, no rap, nas batalhas de rimas, nas tão criativas pichações ou nos grafites, a palavra esteticamente trabalhada é um domínio pelo qual é impossível não se deixar tocar.

Ainda no campo das possibilidades de contato com a linguagem literária, a presença da ficção na vida das pessoas é algo indiscutível. A fofoca, por exemplo, nada mais é que uma forma de entretenimento que, apesar dos prejuízos que possa causar, integra elementos ficcionais de altíssimo valor, como a verossimilhança. Afinal, uma boa fofoca tem de parecer verdade. Numa outra dinâmica narrativa, os relatos familiares acabam por se estabelecer também num campo próximo ao da prosa ficcional, na medida em que se organizam num tempo-espço delimitado, e encadeiam ações que, por vezes, até levam a reflexões mais amplas sobre temas de alguma relevância, como o sofrimento por amor, as frustrações, os fracassos e também as bem-sucedidas trajetórias.

Todo esse conhecimento comparece no ser humano desde o seu nascimento, faz parte de sua existência e de sua linguagem. A escola, em suas abordagens do literário, pode sofisticar esses saberes, na medida em que, ao ofertar obras de cuidadosa elaboração, chama a atenção do leitor em formação para os procedimentos que as constituem. Tais ações pedagógicas podem tornar o acesso às obras mais possível de ocorrer, com maior frequência e sem os entraves que a inventividade literária, às vezes, pode provocar no leitor inexperiente. Nesse sentido, a escola, em sua tarefa de ensinar literatura e formar leitores, expande não apenas as condições de

letramento dos sujeitos, mas garante-lhes a permanência de um direito que, de acordo com Candido (1995), é fundamental.

Entretanto, a escola tem seus limites. O mais certo, entre eles, é o fato de não se configurar como um espaço a ser frequentado por toda a vida pelo sujeito, senão quando na condição de aluno. Nesse sentido, como garantir a permanência do direito à literatura? Teria a escola alguma responsabilidade sobre os indivíduos que, ao concluir seus percursos acadêmicos, tendem a não buscar autonomamente por novos encontros com o literário?

Essa é uma questão que, ao meu ver, leva a pelo menos duas reflexões. A primeira delas diz respeito a assumirmos que a escola básica tem seu limite dado no percurso de até por volta de doze anos da permanência dos sujeitos em seu ambiente. Nesse período, as práticas de leitura e a circulação da literatura na escola precisam assumir uma relevância que ultrapasse os sentidos do ensino e, assim, atinja, efetivamente, o estatuto de percurso formativo, algo que, tanto quanto a apropriação da fala e da escrita (a não ser por alguma circunstância especial), não tem como se desaprender, uma vez que integra a própria existência do sujeito. Nesse sentido, é possível almejar que a formação dos leitores de literatura na escola escape dos limites da sua ação imediata e, assim, possa manter alguns efeitos nos percursos pessoais de cada concluinte da Educação Básica.

A situação de manutenção das práticas leitoras de literatura após a conclusão do percurso acadêmico, apesar de pouco frequente, ocorre. Cabe, então, observar as delimitações dessa ocorrência de modo que possamos buscar uma compreensão do alcance da ação da escola nesses cenários. Um primeiro aspecto a se observar refere-se ao fato de que, do mesmo modo que a vida de leitor literário não se inicia propriamente na escola, ela também não se encerra ali, mesmo que esse ex-aluno jamais toque num só livro após o dia da sua formatura. Isto é, a formação constituída na escola deverá prosseguir nas muitas interações que os sujeitos fazem com a linguagem literária por meio das inúmeras formas como ela comparece na sua vida. Nesse sentido, se a formação literária ocorreu de modo significativo, denso, é bem possível que esse ex-

aluno, embora possa não voltar a ler livros de literatura – romances, poemas, novelas –, esteja atento, crítico e criativo perante o literário com que convive.

Por outro lado, ainda considerando o fato de a formação leitora se instaurar antes do contato com a escrita e do ingresso na escola, ela também pode se estender para além dela, num prosseguimento autônomo do que se estabeleceu como prática na Educação Básica. Isto é, se as articulações entre sala de aula e bibliotecas, entre o conhecimento sistematizado de literatura e os saberes e experiências prévias com o literário convocou a emergência de um sujeito leitor de literatura, é bem possível que esse felizado busque maneiras de continuar se formando, do mesmo modo que cada um de nós constitui a si próprio diariamente.

E aqui retomo o conto da avó que perdeu a boneca, com o qual iniciei este capítulo. Ali, naquela ocasião em que a narrativa autobiográfica serviu de amparo à minha dor, certamente não havia a noção, nem em mim, tampouco em minha avó, de que a literatura comparecia como recurso último diante daquilo que não tem remédio. A dor física do dente que brotava na resistente gengiva não era páreo para a dor da perda do objeto amado e último na vida de minha avó, talvez derradeiro vínculo com a infância. No entanto, havia, entre a narrativa da avó e a realidade da neta algo em comum: a infância e a dor. Do alto da sua experiência, enquanto assistia ao choro da neta, a avó sabia e dizia, com sua narrativa, que tudo passa sobre a terra.

De lá para cá, a proto-experiência literária vivida por mim naquela tarde de febre ganha outros significados, persiste em minha memória e se reformata a cada vez que a evoco ou que seu tom comparece na leitura de Camus, de Peri Rossi ou de Carolina Maria de Jesus.

É nessa experiência de lidar com um mundo constituído por linguagem que se espraia a formação do leitor de literatura. De ir e vir no tempo, de navegar sobre o texto diversas vezes e de diversos modos, sempre reorientando trajetos e reconstituindo-se a si mesmo enquanto ser que vive a literatura. À escola cabe

ofertar possibilidades para que essas existências sejam possíveis, tanto pela dinamização de formas de encontro com as obras, quanto pelo acolhimento das dores que se revolvem a cada maravilhamento literário.

Referências

- BARTHES, R. Da leitura. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 30-42.
- BELINTANE, C. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 223-263.
- CHAMBERS, A. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Tradução Anann Tamarit Amieva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2021.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- LIMA, S.O. *Caderno de campo*. Buenos Aires, 2022.
- LIMA, S.O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência de leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do Ensino Fundamental. *Terra Roxa e outras terras*, (31), 2016, p. 18-30. Disponível e em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terra-roxa/article/view/27154/20584>. Acesso em: 15 maio 2023.
- MONTES, G. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2009.
- ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, (9), 2012, p. 13-24. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>. Acesso em: 10 maio 2023.

Literatura e ensino: o relato de uma experiência¹

Adilson dos Santos

O presente *e-book*, especialmente preparado em comemoração aos 10 anos do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UEL, reúne trabalhos voltados para a formação do leitor literário, frutos de pesquisas já defendidas e em desenvolvimento no Programa. Nesse percurso histórico, atuando como professor orientador, enquadro-me no segundo grupo, ou seja, faço parte das pesquisas que ainda estão em andamento. Minha entrada no Profletras é recente, ocorreu no segundo semestre de 2021 e foi em 2022 que, precisamente, entrei em cena, ministrando, pela primeira vez, a disciplina “Literatura e Ensino” e assumindo duas orientandas. Embora minha entrada tenha acontecido há pouco tempo, sinto-me agraciado por fazer parte dessa história e gostaria de compartilhar com você, colega docente, um pouco do meu percurso até chegar ao Profletras e minha primeira experiência com a mencionada disciplina.

Desde 2011, sou professor efetivo do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, atuando na área de Teoria da Literatura/Literatura Brasileira. Na ocasião de minha chegada à UEL, o Curso de Letras-Português estava no 2º ano de uma grade nova que precisou, já no decorrer de 2016 e 2017, passar por uma reformulação com vistas à sua implementação no ano de 2018. Naquele momento, integrava o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do departamento e tive oportunidade de fazer parte da equipe que atuou diretamente nessa reformulação. Ainda que o projeto pedagógico de curso em vigência revelasse uma consciência de que a formação inicial docente constituía uma etapa importante no que se refere à melhoria da educação brasileira, nessa

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

reformulação, acentuou-se a preocupação de uma maior articulação entre teoria e prática, ambas atreladas à realidade da educação básica nacional. Tal fato pôde ser evidenciado nas três grandes áreas do curso: Língua Portuguesa, Literatura e Metodologia. Disciplinas dessas três áreas, distribuídas ao longo do curso, passaram a abordar em seu próprio conteúdo programático questões relativas ao ensino e à realidade da Educação Básica. Como se pode observar, a articulação entre a formação e a realidade da Educação Básica passou a ser responsabilidade do curso como um todo e não somente das disciplinas ligadas à área de Metodologia de Ensino.

Essa experiência no processo de reformulação e a minha atuação no curso com esse novo viés me marcaram profundamente. Fez-me repensar minha prática pedagógica, de modo que pudesse contribuir não apenas com a formação inicial, mas igualmente com a continuada de professores que efetivamente pudessem intervir de forma positiva na realidade da Educação Básica. É precisamente aqui que irrompe o Profletras no meu percurso. Conforme já assinala o Art. 1 de seu *Regimento interno*, “o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.” (PROFLETRAS, 2023, p. 8).

Venho de um Programa de Pós-Graduação acadêmico do qual fiz parte como aluno e no qual atuei como docente permanente por aproximadamente dez anos. Lá, ministrei duas disciplinas: “Figurações do outro na literatura”, por mim proposta, e “Vertentes do insólito na literatura”, proposta pela minha ex-orientadora de mestrado e doutorado e que tinha íntima relação com as pesquisas por mim conduzidas na instituição. Depois do impacto sofrido em decorrência da mencionada reformulação, um dos pontos que passou a me inquietar nesse Programa era a ausência de uma área voltada para o ensino de literatura e, de modo particular, direcionada à Educação Básica. Ainda que reconheça a inquestionável importância do Programa de Pós-

Graduação em Letras, senti necessidade de trilhar outros caminhos. Foi nesse momento que decidi integrar o Profletras – decisão tomada depois de, igualmente, conhecer um pouco da experiência positiva de colegas que já atuavam no Programa.

Ao migrar para o Profletras, meu primeiro desafio foi lidar com a disciplina que me foi destinada, “Literatura e Ensino”, cuja ementa é:

Concepções de Literatura e suas implicações no processo de ensino - nível Fundamental. A seleção do texto: entre tradicionais, contemporâneos e representativos das perspectivas multiculturais. Ensino das literaturas de matrizes africanas e indígenas. A literatura no Ensino Fundamental: texto e leitor no jogo da construção de sentidos. Ler e escrever literatura na escola: em torno da experiência estética. A leitura literária na formação integral de um sujeito que se faça consciente de seu papel como agente histórico. O professor como mediador do processo de leitura da obra literária. Relações da Literatura com outras áreas: mediações interartísticas no processo de Ensino da Literatura. Proposições para elaboração de materiais e de projetos para o Ensino de Literatura na Educação Básica. Processos de avaliação do Ensino de Literatura. (PROFLETRAS, 2023, p. 28).

À primeira vista, confesso que a ementa da disciplina me incomodou. Não é comum encontrarmos ementas com essa extensão. Além disso, o texto, que deveria ser conciso, registra todos os assuntos que deveriam integrar o conteúdo programático da disciplina. Por fim, a bibliografia – não dividida em básica e complementar – é vastíssima. Afora a questão formal da ementa, para mim, que não atuo na área de metodologia, a proposta da disciplina foi um desafio. No entanto, apesar das dificuldades, assumi essa missão como uma oportunidade de aprendizado tanto no que diz respeito às leituras que deveria fazer para me preparar quanto ao fato de que lidaria com docentes que trabalham diretamente na Educação Básica, profissionais que atuam no chão da escola pública e com os quais poderia dialogar e trocar experiências.

Considerando o público com o qual iria trabalhar – professores com variado tempo de atuação –, pensei numa seleção de textos que contemplasse a proposta da disciplina e que, ao mesmo tempo, pudesse funcionar, para uns, como um reencontro e, para outros, como, talvez, um primeiro encontro mais efetivo com o universo da literatura, ou seja, que promovesse um processo de (re)descoberta e (re)encantamento pelo objeto literário, bem como um desejo de formar leitores capazes de experienciar a força transformadora da literatura. Depois de concluída a disciplina, creio que minhas expectativas foram atendidas e até mesmo superadas. Em decorrência da pandemia de covid-19, as aulas foram realizadas no formato remoto, o que poderia dificultar nossa interação. Contudo, em todas as aulas, os alunos não apenas deixaram as câmeras ligadas, mas, estimulados pelas leituras realizadas e apoiados na bagagem acumulada pelo exercício da profissão, interagiram com o docente e entre si de forma bastante produtiva.

Nosso percurso começou com um ensaio já muito conhecido na academia, porém de extrema pertinência para pensarmos na fruição da arte e, de modo particular, da literatura como uma “necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade” (CANDIDO, 1995, p. 256). Trata-se de “O direito à literatura”, de Antonio Candido. Segundo o sociólogo e crítico literário, além de cumprir uma “função psicológica”, visto que satisfaz às necessidades universais de ficção e fantasia do ser humano, a literatura desempenha importante “função formativa”. Considerando-se a relação entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo, a literatura age sobre o sujeito com o impacto indiscriminado da própria vida – naquilo que ela contém de bem ou de mal –, faz viver:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como um equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da

ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 243).

Nesse ensaio, para nos ajudar a entender as modalidades de conhecimento provenientes de um texto literário, Candido toma como exemplo o poema abolicionista de Castro Alves. Para o crítico literário, ele “atua [1] pela eficiência da sua organização formal, [2] pela qualidade do sentimento que exprime, mas também [3] pela natureza da sua posição política e humanitária” (CANDIDO, 1995, p. 249). Posto isso, pode-se dizer que a literatura conduz o leitor num processo de percepção de si e do mundo. Não é sem razão que Antonio Candido defende o acesso à literatura como uma condição indispensável de humanização, portanto, um direito inalienável do homem:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

A indispensabilidade da arte e da literatura para o ser humano e para a sociedade também estão no cerne das preocupações de Michèle Petit, autora do segundo ensaio por nós trabalhado: “A transmissão cultural para tornar mundo o habitável.” Nesse texto, conforme já antecipa o título, Petit faz uma reflexão sobre a importância da transmissão cultural operada

pelos seguintes mediadores: família e profissionais. De acordo com a antropóloga francesa,

desde tenra idade e de maneira decisiva, a cultura e, particularmente, a literatura, oral e escrita, ajudam a dar forma a lugares onde viver, a instalar pequenas câmaras para si onde pensar. De resto, leitura e habitat são frequentemente associados. [...] Todos os humanos têm necessidade [...] do abrigo de uma cultura. Os bens culturais, e os livros, em especial, têm a ver com a morada, com uma 'segunda pele', uma 'pele da alma', como diz uma bibliotecária colombiana [...]. (PETIT, 2010, p. 21-22).

Conforme o relato de Petit, os lugares que funcionam como abrigos de uma cultura são os mais variados possíveis: podem ser os museus, os monumentos históricos, as lendas, os mitos, os provérbios, os álbuns de imagens, as narrativas, os poemas, as canções, as danças, o teatro de sombras, dentre outros. Na esteira de Antonio Candido, Michèle Petit (2010, p. 17) reconhece que a arte e a literatura têm papel formador da personalidade. Assumindo um tom mais pessoal e colocando-se na condição de mediadora, ela assim ilustra tal visão:

Eu te dou as canções e as narrativas para que possa escrever a sua própria história entre as linhas lidas. Para que você possa, pouco a pouco, tirar de mim, pensar-se como um sujeito distinto; depois, elaborar as múltiplas separações que deverá enfrentar. Entrego a você os fragmentos de conhecimentos e as ficções para que não tenha muito medo das sombras e que possa fazê-las dançar.

Mais adiante, ela complementa tal exemplo afirmando que a transmissão cultural também propicia “simbolizar a ausência e permitir à criança, na medida do possível, enfrentar as grandes questões humanas (os mistérios da vida e da morte, a diferença dos sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade etc.)”. (PETIT, 2010, p. 18). Nessa argumentação, verifica-se a

importância da transmissão cultural no desenrolar da formação do leitor literário.

Embora, nesse ensaio, a preocupação da autora não recaia sobre a escola e o ensino de literatura, Michèle Petit (2010, p. 29) faz uma observação interessante acerca dessa relação:

Todas as coisas são difíceis na sala de aula, no espaço das aprendizagens, da notação, da classificação, do controle. Alguns professores tentam abrir espaços não sujeitos à avaliação; acolhem escritores, artistas; aproximam-se dos bibliotecários, dos contadores; questionam sua própria relação com a leitura. Há, ali, empreendimentos interessantes que, com a extensão da educação artística e cultural, poderiam, talvez, desenvolver-se. Mas a didatização das atividades culturais tem, também, efeitos perversos e, de acordo com Sylvie Octobre, serviria raramente para construir um gosto duradouro para uma atividade.

Nessa passagem, a estudiosa chama a atenção para os efeitos que ela qualifica de “perversos” decorrentes da “didatização das atividades culturais”. Para refletir de forma mais detida sobre tal apontamento, tendo por enfoque apenas a literatura no espaço escolar, partimos para a leitura de “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, de Magda Soares. Nesse ensaio, Soares (2011, p. 17) assegura que não há como evitar a escolarização da literatura. A escola toma para si a literatura infantil e juvenil, “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*”. É sabido que, para uma parcela expressiva dos alunos da escola pública, os primeiros contatos e o acesso aos textos literários ocorrem exclusivamente no ambiente escolar. No entanto, o que deveria ser um encontro significativo e uma interação prazerosa torna-se uma experiência negativa quando realizada fora do seu suporte original – o livro infantil e juvenil –, isto é, por meio da leitura de fragmentos nas páginas dos livros didáticos, com fins ortográficos, gramaticais, ou, quando respeitada a integralidade da obra, mediante preenchimento de fichas de leitura, realização de provas, tarefas ou dever de casa cuja

exigência se dá meramente como comprovação de que o texto foi realmente lido. É nesse ponto que, de acordo com Magda Soares (2011, p. 25), se pode

distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura - aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura.

Assim sendo, se o ideal de leitor que se quer formar é aquele dotado dos “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018, p. 30), da literatura, será preciso eleger, em sala de aula, atividades que não desfigurem os sentidos da obra, mas que valorizem os aspectos que constituem a sua literariedade:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o ‘estudo’ daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2011, p. 43-44).

Num diálogo com Antonio Candido e Magda Soares, Rildo Cosson (2018, p. 23), autor com o qual passamos a lidar na sequência, defende que uma forma de “fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”, seria por meio do letramento literário. Entendendo o letramento literário como “o processo de apropriação da

literatura enquanto construção literária dos sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), Cosson argumenta que é papel da escola elaborar mecanismos que desenvolvam, nos alunos, a proficiência da leitura literária, que os façam ir além da simples leitura por fruição. Em *Letramento literário: teoria e prática*, o autor nos apresenta duas sugestões de como promover o letramento literário em sala de aula: a sequência básica e a sequência expandida. Como o próprio autor afirma, “consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (COSSON, 2018, p. 48).

Dentre os caminhos sugeridos por Rildo Cosson, vimos, de forma mais detida, a sequência básica, cuja divisão se dá em quatro etapas. A primeira é a da “motivação” e tem por objetivo preparar o aluno para receber e entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com o texto literário resulta de uma boa motivação. A segunda etapa é a da “introdução”, momento no qual é feita a apresentação do autor e da obra. A terceira é a da “leitura”, etapa que demanda um acompanhamento por parte do professor, visto que tem uma direção e um objetivo a cumprir. Nessa fase, para aferir a leitura e sanar eventuais problemas relacionados à decifração, o professor convida os alunos, por meio de uma conversa ou de atividades mais específicas, a apresentar os resultados de sua leitura. Tais ações são por ele chamadas de “intervalos”. A última etapa é a da “interpretação” e ela se dá em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro, de caráter individual, “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2018, p. 65). Já o momento exterior é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2018, p. 65). É nesse ponto que se percebe a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de modo independente:

Na escola, [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2018, p. 66).

De acordo com a proposta de Rildo Cosson, no decorrer dessas quatro etapas, o professor deve propor, conjuntamente ou de forma alternada, atividades de leitura, escrita e oralidade. Embora a sequência por ele desenvolvida constitua uma possibilidade, dentre outras, de promover a leitura literária em sala de aula e considerando o fato de que tal proposta poderia ser enriquecida mediante a contribuição de outros pesquisadores do assunto, vimos, em seguida, as estratégias de leitura de Isabel Solé e as de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto em parceria com Renata Junqueira de Souza. Para as três autoras, é possível elaborar práticas de leitura que venham desenvolver entre os alunos habilidades e estratégias que lhes permitam atingir melhores níveis de proficiência leitora.

Em *Estratégias de leitura*, Isabel Solé apresenta um rol de estratégias de compreensão leitora das quais o professor pode lançar mão em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Segundo a autora, algumas são passíveis de troca, já outras são pertinentes a cada um dos momentos elencados. De qualquer modo, Solé (1998, p. 89) frisa “que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade”. De acordo com a proposta da autora, antes da leitura, competem ao professor as seguintes ações: “motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas” (SOLE, 1998, p. 113). Já durante a atividade leitora, quatro estratégias compõem um ciclo a ser realizado de forma compartilhada: “ler, resumir, solicitar esclarecimento, prever” (SOLE, 1998, p. 119) – não necessariamente nessa ordem. Conforme Isabel Solé (1998, p. 118),

a ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma. [...] Nestas tarefas ocorre, de maneira simultânea, uma demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidades de parte dos alunos em torno de quatro estratégias fundamentais para uma leitura eficaz.

No que se refere às estratégias a serem utilizadas depois da leitura, Solé (1998, p. 133) elenca as seguintes: “identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de reposta de perguntas”. Para a autora, o ensino de estratégias de compreensão faz-se necessário

[...] porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, [...] capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Caminhando nessa mesma direção, Girotto e Souza (2010, p. 59), em “Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem”, propõem ao docente trabalhar com as chamadas “oficinas de leitura”, isto é,

momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia de leitura. [...] Nas oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo e, então, dá aos alunos o tempo necessário para ler e praticar a estratégia em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Durante esse tempo, o professor atende aos diferentes grupos, discutindo sobre suas leituras e, ao final da oficina, a classe toda se reúne para partilhar seus aprendizados.

Como na proposta de Solé, o objetivo é fazer o aluno “passar da ‘dependência’ à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 53). Nesse percurso, são trabalhadas seis habilidades ou estratégias de leitura: (1) conexão texto-texto, conexão texto-leitor e conexão texto-mundo; (2) inferência; (3) visualização; (4) questionamento; (5) sumarização; e (6) síntese. Conforme as autoras, “entre o repertório de estratégias de compreensão [...], há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio [...]. Os norte-americanos chamam-na de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 65-66).

Concluída a abordagem das estratégias de leitura, retornamos ao texto de Rildo Cosson, mais precisamente ao último capítulo, intitulado “Oficinas”. Nessa parte, o autor faz um compilado de atividades para o professor adaptar em seu trabalho com o letramento literário. Ele optou pela denominação “oficinas” pois seu objetivo é “ênfatar o caráter de atividade prática, de algo que requer a ação dos alunos e não a simples exposição do professor” (COSSON, 2018, p. 121). Segundo o autor,

Essas atividades devem estar integradas em um todo significativo, no nosso caso a sequência básica ou a expandida ou outra criada pelo professor. Sem uma direção teórica e metodológica estabelecida, podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia educacional. (COSSON, 2018, p. 121).

Tendo por objetivo complementar a seleção efetivada por Rildo Cosson, fomos igualmente aos estudos *Literatura infantil*: múltiplas linguagens na formação de leitores e *Literatura juvenil*: adolescência, cultura e formação de leitores, ambos de José Nicolau Gregorin Filho. Nessas duas obras, a exemplo de Cosson, Gregorin Filho também reúne diversas atividades práticas. Considerando, pois, as obras de ambos os autores, vimos as seguintes oficinas:

“acróstico”, “boca de forno”, “vida nova”, “mágica com as palavras”, “ajudando a bibliotecária”, “relógio”, “contos de fadas modernos”, “o novo personagem”, “história desventurada”, “dissertação prática”, “a flor do seu nome”, “palavra-chave”, “entrevista com personagens”, “o visitante”, “autobiografias”, “pesquisa de opinião”, “júri simulado”, “mudando a história”, “personagem viajante”, “quebra-cabeça”, “palavra-sensação”, “mitologia brasileira”, “glosa”, “jogral”, “diários”, “varal poético”, “mural da leitura”, “literatura na rede”, “propaganda de livros”, “ilustrações”, “oficina de arte”, “oficina de dramatização”, “oficina de expressão corporal”, “feira de cultura/literária” e “rodas de leitura e contação de histórias”. Algumas oficinas aplicam-se apenas ao trabalho com poemas ou narrativas, outras ajustam-se ao trabalho com ambos os gêneros e, também, com o teatro. Elas constituem interessantes caminhos para o professor trabalhar, conjuntamente, ou de forma alternada, atividades de leitura, escrita e oralidade – tal como já alertado por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*.

Outro autor por nós estudado com vistas ao compartilhamento de atividades práticas de letramento literário em sala de aula foi Paulo Ricardo de Moura da Silva. Na terceira parte de seu livro *Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual*, o autor nos apresenta sugestões de produção textual que possibilitam, “ao mesmo tempo, o aprofundamento da reflexão crítica sobre a obra literária e a avaliação do processo de leitura literária por meio do ‘estímulo à capacidade criadora do educando’” (SILVA, 2022, p. 39). As atividades enquadram-se no conceito de “oficinas”, conforme entendido por Cosson, e estão divididas em três grupos. O primeiro, intitulado “Produção de obras literárias”, traz as seguintes oficinas: “produção de poema em verso”, “produção de poemas visuais”, “produção de contos”, “produção de haicai ou miniconto”, “produção literária a partir do hibridismo de gênero”, “produção literária a partir de epígrafe, dedicatória ou ilustração” e “produção de *e-book*”. O segundo grupo chama-se

“Reelaboração de obras literárias” e apresenta as seguintes oficinas: “(re)criação de paratextos”, “(re)criação de uma parte do texto literário”, “transformação em nível do texto”, “transformação em nível do contexto” e “transformação em nível do gênero textual”. As oficinas que integram o último grupo, “Produções textuais a partir de obras literárias”, são as seguintes: “conversas sobre obras literárias”, “palavras-chave para a obra literária”, “cuidando da vida do outro”, “ao encontro com a realidade”, “assumindo um posicionamento” e “agora é lei”. De acordo com Silva (2022, p. 39), independentemente de qual seja a oficina, “é importante reforçar as possibilidades de os estudantes escolherem e decidirem sobre o processo criativo de seus textos, bem como o de vivenciarem a dimensão coletiva do letramento literário por meio de trabalhos em grupo”.

Embora tenhamos, até essa altura da disciplina, tratado de questões marcadamente teóricas quanto às práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor literário, gostaria de assinalar que o texto literário não ficou à margem das nossas discussões. Tanto o professor regente quanto os alunos enriqueceram as aulas com exemplos concretos de obras literárias.

Terminada essa parte do nosso trajeto, passamos a tratar de quatro temas a serem considerados na ocasião da seleção de textos literários: clássicos adaptados, literatura de temática africana e afro-brasileira, literatura indígena e literatura fantástica. Embora seja um número restrito de temas, a intenção não foi marginalizar outros de extrema pertinência. Em função do tempo do qual dispúnhamos, da necessidade de uma discussão mais detida, não me orientei pela quantidade, mas pela qualidade. Assim, procurei dar atenção a dois temas de trabalho obrigatório e a dois que, particularmente, me cativam.

Para refletir sobre o primeiro tema, clássicos adaptados, tomamos como interlocutores Ana Maria Machado e João Luís Cardoso Tápias Ceccantini. No que se refere ao primeiro interlocutor, em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, Ana Maria Machado, depois de relatar a experiência marcante de

autores renomados com a leitura dos clássicos no decorrer de sua infância e adolescência, como tais obras passaram a fazer parte indissociável de sua bagagem cultural, moldando-lhes o ser, atesta que a realidade por eles vivida na juventude não é mais a mesma dos nossos dias. Diz a autora que “não se concebe [mais] que as crianças sejam postas [...] a ler pesadas versões completas e originais de livros antigos” (MACHADO, 2002, p. 11), o que não significa dizer que a leitura de clássicos tenha perdido o sentido. O problema é que tais obras “não estão ao alcance da compreensão imatura da garotada. O que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos” (MACHADO, 2002, p. 12).

Conhecedora da alma infantil e juvenil, com quem dialoga muito bem, Ana Maria Machado afirma que essa fase da vida é extremamente lúdica. Nesse sentido, o que conquista o jovem leitor é uma boa história bem contada. Não uma obra impenetrável, dotada de “sutilezas estilísticas, jogos literários ou modelos castiços do uso da língua — que poderão, mais tarde, fazer as delícias de um leitor maduro” (MACHADO, 2002, p. 13). Posto isso, na opinião da autora “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente” (MACHADO, 2002, p. 15).

Todavia, conforme questiona Ceccantini (2004, p. 84): “Em que medida é legítima a alteração do texto ‘consagrado’ e ‘estabelecido’ de um determinado escritor para se atingir um público específico?” Em “A adaptação dos clássicos”, o autor destaca que essa é uma questão que divide opiniões. Aqueles que são contra justificam que “a obra literária é um todo indispensável, resulta do amálgama conteúdo-forma, que não pode ser decomposto em seus elementos constituintes” (CECCANTINI, 2004, p. 84). Já aqueles que são a favor entendem que “certas obras literárias atingem tal grau de verdade humana que ultrapassam sua natureza literária e se transformam em matéria mítica” (CECCANTINI, 2004, p. 84). De acordo com Nelly Novaes Coelho (*apud* CECCANTINI, 2004, p. 86),

importante pesquisadora da literatura infantil e juvenil que se mostra favorável, “as adaptações, quando bem-feitas, nem por isso deixam de encerrar as marcas criativas de seus autores/adaptadores”. Segundo a estudiosa, é preciso rigor. Uma adaptação, para ser de qualidade, demanda da parte do autor/adaptador muita pesquisa e árduo trabalho “no sentido de criar soluções fiéis ao original e eficientes para a nova narrativa, no nível de sua estrutura, no âmbito da caracterização das personagens e, sobretudo, no plano do estilo ou da ‘invenção literária’” (COELHO *apud* CECCANTINI, 2004, p. 86).

Como Machado e Coelho, Ceccantini também se coloca a favor. Conforme o autor, as adaptações concorrem para a ampliação do campo de circulação de obras que já não encontram tantos leitores e, quando bem realizadas, levam muitos deles aos textos originais. Além disso, no caso de obras já muito distantes de nossas convenções linguísticas/estéticas, as adaptações exercem uma importante função, pois preservam “certas referências culturais que, de outro modo, estariam condenadas ao esquecimento e constituiriam obstáculos mesmo para a compreensão da cultura contemporânea, já que é ela esse mosaico de citações” (CECCANTINI, 2004, p. 88).

No que diz respeito aos dois temas seguintes, vimos que, a partir da Lei nº 10.639/2003, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas do Brasil. Cinco anos depois, houve uma ampliação com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que passou a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Segundo a nova lei,

o conteúdo programático [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições

nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

De acordo com Eliane Debus, em *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*, a Lei de 2003, como uma política pública de ação afirmativa, que valoriza e considera a diversidade étnico-racial, a história e a cultura dos povos negros bem como se dispõe a promover e fortalecer uma educação antirracista, trouxe importantes avanços. Embora ainda haja resistência à sua implementação nas escolas, a pesquisadora afirma que

as exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico. (DEBUS, 2017, p. 37).

Com relação à produção literária voltada para crianças e adolescentes, que atualmente circula no mercado editorial brasileiro, Eliane Debus (2017, p. 26) identifica três grupos, a saber:

1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas.

A primeira categoria está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza. A segunda é aquela escrita por escritores afro-brasileiros [...]. A terceira é aquela de autoria africana.

Em “Literatura indígena em debate: superando o apagamento por meio do letramento literário”, Marisa Martins Gama-Khalil e Lorena Faria de Souza notam que a produção literária para a infância e para a juventude assinada por autores indígenas é

recente, mais precisamente o final do século XX. Do mesmo modo como ocorrera com a literatura de temática africana e afro-brasileira para o movimento negro, a promulgação Lei nº 11.645/2008 constitui um marco importante para o movimento indígena. Segundo as autoras,

a literatura surge nesse cenário como uma forma de resistência que vem testemunhar a vivência indígena e valorizar a memória e a alteridade desses povos, em meio a um intenso processo de transculturação que reúne num amálgama a literatura indígena e a sociedade na qual ela se insere. Graúna (2013) [escritora de ascendência potiguará] considera a literatura indígena contemporânea como um lugar utópico de sobrevivência, numa confluência de vozes silenciadas. (GAMA-KHALIL; SOUZA, 2015, p. 214).

Apoiadas em Regina Zilberman e Marisa Lajoso (1988), Gama-Khalil e Souza afirmam que, embora o índio estivesse presente como personagem na literatura infantil do início do século XX, quem assumia o papel de herói, na maior parte das vezes, era o branco. Citando, diretamente, Zilberman e Lajolo (1988, p. 131), elas lembram que, nessa fase, quando presente, “o índio, porém, está sempre do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos” – numa visão deturpada que vem desde a *Carta* de Caminha. Daí a importância da literatura indígena contemporânea brasileira: “Por meio da escrita de suas tradições orais, os indígenas conseguem atingir leitores que dantes desconheciam sua cultura ou a conheciam apenas sob a ótica historicizada branca.” (GAMA-KHALIL; SOUZA, 2015, p. 215).

O último tema por nós abordado foi a literatura fantástica. É sabido que um dos desafios encontrados pelos professores é a seleção de obras literárias capazes de atender aos anseios e expectativas dos alunos, com temática adequada a seu universo e que possam envolvê-los. Fora do âmbito escolar, fenômenos de recepção constituídos por obras em série, como *O senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien, *Harry Potter*, de J. K. Rowling, *As crônicas de*

Nárnia, de C. S. Lewis, e *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, podem funcionar como um importante termômetro na hora da escolha. A propósito, chama a atenção a expressiva quantidade de páginas de tais obras. Tal fato vai na contramão da argumentação de que os jovens não leem textos de grande fôlego.

Por que tais obras atraem tanto crianças e adolescentes? Comentando o caso de *Harry Potter*, José Nicolau Gregorin Filho (2011, p. 45), em *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*, afirma que,

além do primoroso trabalho de marketing, existe a questão de a autora ter mesclado elementos do universo do maravilhoso para conviver com um herói especular, isto é, ao longo da série, o herói acompanha seus leitores como um espelho, crescendo com eles e espelhando suas angústias.

Nessa afirmação, é possível entrever um ponto importante já levantado por Ligia Cademartori (2010, p. 8), em *O que é literatura infantil*, quando afirma que “é como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências”, que a literatura oferece a crianças e jovens “padrões de leitura do mundo”.

Na afirmação de José Nicolau Gregorin Filho, vemos que o autor toca num ingrediente igualmente importante do qual J. K. Rowling lançou mão na confecção de *Harry Potter*: “elementos do universo do maravilhoso”. Em outras palavras, poderíamos dizer “o insólito”, ou seja, uma categoria intrínseca às estratégias de construção de diversas vertentes, tais como o gótico, o fantástico, a ficção científica, o *fantasy*, além do próprio maravilhoso. Nesse elemento, podemos encontrar uma das razões que justificam a predileção do público infantil e juvenil por tais obras.

Com base nessa constatação, trabalhamos, de forma panorâmica, duas obras: *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov, e *A construção do fantástico na narrativa*, de Filipe Furtado. Na primeira, Todorov (2004, p. 31) procura discernir os traços

identificadores do gênero e o conceitua dizendo que “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Sua definição está, pois, alicerçada na categoria do real, e o fantástico existirá enquanto perdurar essa hesitação. Conforme explica o autor,

num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário; ou então existe realmente, exatamente como os outros seres vivos: com a ressalva de que raramente o encontramos. O fantástico ocorre nessa incerteza; ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. (TODOROV, 2004, p. 30-31).

O estudo de Filipe Furtado parte do texto todoroviano e o enriquece à luz das teorias da narrativa. Como Todorov, ele entende que,

no essencial, a narrativa fantástica deverá propiciar através do discurso a instalação e a permanência da ambiguidade de que vive o gênero, nunca evidenciando uma decisão plena entre o que é apresentado como resultante das leis da natureza e o que surge em contradição frontal com elas. (FURTADO, 1980, p. 132).

Considerando-se, desse modo, a criação e manutenção de tal indefinição – traço específico do gênero –, o autor demonstrará que o fantástico se efetiva por meio de “uma organização dinâmica de elementos” que se apresentam “mutuamente combinados ao longo da obra” (FURTADO, 1980, p. 15). A manifestação de um fenômeno

metaempírico (insólito), o princípio da verossimilhança, o problema da racionalização (plena/parcial) e as categorias do narrador, do narratário, da personagem e do espaço, dentre outros, compõem o conjunto dos elementos por ele considerados importantes na arquitetura do texto desse gênero.

Concluída a abordagem dos quatro temas, chegamos ao momento em que, pautados nas discussões efetivadas ao longo da disciplina, os alunos, divididos em oito equipes, apresentaram uma proposta de intervenção pedagógica visando à formação do leitor literário. A cada equipe, foi determinado um gênero a ser trabalhado: poema, cordel, fábula, conto de fadas, teatro, HQ (baseada em obra literária), narrativa fantástica/mistério/terror e narrativa realista. No entanto, a escolha dos textos literários ficou à responsabilidade dos alunos. Durante as apresentações, um período de tempo foi destinado para que a turma pudesse, além de debater a proposta, dar sugestões para o seu aprimoramento. O objetivo de tal procedimento foi permitir que cada equipe lapidasse a unidade didática que seria, posteriormente, compartilhada com todos no *Google Classroom*.

Antes de finalizar este relato, gostaria de registrar que as considerações que teci sobre os textos refletidos em sala de aula não esgotam os assuntos neles contemplados. Trata-se de textos extremamente ricos, que deram margem a vários debates e subsidiaram, de forma muito profícua, as unidades didáticas elaboradas pelos alunos. O intuito, nesta breve exposição, foi fazê-lo(a) conhecer, colega docente, um pouco do trajeto por mim trilhado com os alunos da turma de 2022. A caminhada foi muito enriquecedora para todos: trocamos experiências, bibliografia teórica e literária infantojuvenil, bem como pudemos conhecer práticas exitosas em sala de aula e compartilhar primorosas propostas de trabalho. Reconheço que tenho muito a aprender sobre “Literatura e ensino”, mas, confesso, cresci muito com esta experiência.

Referências

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. A adaptação dos clássicos. In: BENITES, Sonia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto (org.). *À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 84-89.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; SOUZA, Lorena Faria de. Literatura indígena em debate: superando o apagamento por meio do letramento literário. *Caderno Seminal Digital*, nº 23, v. 1, p. 206-

232, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/14456/12984>.

Acesso em: Acesso em: 12 maio 2023.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PETIT, Michèle. A transmissão cultural para tornar mundo o habitável. In: RÖSING, Tania M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: UPF, 2010. p. 13-33.

PROFLETRAS – REDE NACIONAL. *Catálogo de disciplinas*. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/disciplinas#.ZFPoW3bMLIU>. Acesso em: 04 maio 2023.

PROFLETRAS – REDE NACIONAL. *Regimento interno*. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/regimento#.ZFPq5XbMLIU>. Acesso em: 04 maio 2023.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. *Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual*. Petrópolis: Vozes, 2022.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria

Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução Maria Clara Correa Castelo. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Contar, ler, encantar: a literatura infantil e juvenil na formação docente continuada¹

Sonia Pascolati

Desde o início do funcionamento do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede, em 2013, a disciplina Literatura Infantil e Juvenil faz parte da grade do curso, porém, sempre como disciplina optativa, ou seja, pode ou não ser ofertada a depender da Unidade a que o mestrando está vinculado. Na Universidade Estadual de Londrina, Paraná, a disciplina tem sido ofertada regularmente, o que é avaliado de modo positivo por discentes e docentes, em especial considerando que a literatura corresponde a apenas 25% do conjunto de disciplinas obrigatórias e cada núcleo tem a liberdade de selecionar as disciplinas optativas dentre o rol disponível.

A abordagem proposta para o estudo da literatura infantil e juvenil se divide entre fundamentação teórica, análise de obras literárias e elaboração de propostas metodológicas para a formação do leitor de literatura.

Na fundamentação teórica, a ênfase recai em alguns tópicos: discussão sobre os conceitos de leitura, literatura e infância; revisão de paradigmas que apresentam a leitura literária apenas como “gosto” e “prazer”, desconsiderando sua dimensão política; lastros históricos e permanências temáticas e formais na literatura infantil e juvenil contemporânea; principais elementos caracterizadores da literatura infantil e juvenil: oralidade, maravilhoso, lúdico, intertextualidade, metalinguagem, relações entre palavra e imagem, atravessamentos ideológicos e representações identitárias, afetividade e subjetividade leitora.

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

Todas as discussões são permeadas por obras literárias, com ênfase em textos narrativos em razão de maior disponibilidade no mercado editorial e nas bibliotecas escolares. Os textos selecionados e analisados abarcam tanto autores clássicos (Charles Perrault, Irmãos Grimm, La Fontaine, Monteiro Lobato, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado etc.) quanto autores, obras e ilustradores em plena atividade (Mariana Massarani, Lalau e Laurabeatriz, Odilon Moraes, Nilma Lino Gomes, Yaguare Yama, Alexandre Rampazzo, Heloisa Prieto, Roger Mello, Laurent Cardon, Nelson Cruz, Graça Lima etc.), com ênfase para o acervo dos próprios mestrandos e mestrandas e suas escolas, obras premiadas ou apreciadas positivamente pela crítica especializada (Prêmio Jabuti, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e destaque para a produção editorial das últimas décadas, uma vez que há temáticas emergentes e experimentalismos tanto de escrita quanto de projetos gráficos que têm movimentado o mercado editorial para os jovens leitores.

No percurso da disciplina, vários momentos são dedicados a pensar como a literatura infantil e juvenil pode ser introduzida como objeto de leitura no cotidiano da sala de aula, especialmente por meio de estratégias que contemplem a leitura integral de obras literárias, abarcando o letramento visual pela leitura das ilustrações e garantindo espaço para a subjetividade leitora, valorizando os processos de interação entre obras e leitores. Essas abordagens buscam garantir tanto o atendimento quanto a ampliação dos horizontes de expectativa (BORDINI; AGUIAR, 1993) dos e das estudantes do Ensino Fundamental atendidos pelas professoras e professores em formação continuada.

Neste texto, apresento um percurso de como a disciplina tem sido trabalhada no Programa, destacando alguns aspectos gerais a fim de evidenciar sua importância no processo de formação docente continuada.

Literatura para crianças: itinerários

A literatura dirigida especificamente a crianças e jovens é tardia tanto como objeto artístico quanto de investigação acadêmica, fato relacionado ao desenvolvimento do sentimento de infância nas sociedades capitalistas ocidentais. A principal tese acerca desse tema é a de Philippe Ariès (1981), para quem a consideração de especificidades da infância (“sentimento de infância”) configura-se a partir do século XVI, solidificando-se no século XVIII, quando ultrapassa a visão da criança como um adulto em miniatura, embora haja pesquisas que questionem a visão de Ariès (ROCHA, 2002), especialmente porque suas fontes documentais priorizam o registro das configurações familiares da elite, pouco considerando as famílias trabalhadoras.

Ausente ou pouco relevante o sentimento de infância, fica comprometida a criação de uma literatura específica para essa fase de desenvolvimento humano. De modo geral, o contato da criança com narrativas se dava em pé de igualdade com o adulto e diretamente ligado a práticas de tradição oral.

Simultaneamente ao fortalecimento do sentimento de infância, percebe-se a necessidade de que a criança seja educada em consonância aos ideais da sociedade da Era Moderna, norteados pelo patriarcado, a família nuclear, a sociedade industrial e padrões de comportamento compatíveis com o “homem novo”, burguês, que balizaria as concepções educacionais a partir de meados do século XVIII (BOTO, 1996). A escola é vista, desde então, como instituição adequada para a formação desse homem e a relação entre infância e literatura infantil será mais estreita a partir de sua escolarização.

A literatura, quando apropriada pela escola ou quando produzida especialmente para a escolarização das crianças (SOARES, 2011), reveste-se de funções pedagógicas e didáticas. Trata-se da decantada discussão sobre o uso da “literatura como pretexto” para o ensino de elementos linguísticos ou para a formação moral e comportamental dos indivíduos. A escolarização

da literatura é muitas vezes criticada, mas também reconhecida como algo incontornável, especialmente porque à escola tem sido delegada a tarefa de formar leitores, e leitores de literatura.

A circulação da literatura na escola (biblioteca, salas de aula, projetos de leitura, inclusive com inclusão da comunidade) acaba por evidenciar um aspecto fundamental: a literatura infantil não é produzida pela criança, mas ofertada e selecionada para ela por adultos (escritores, ilustradores, editores, pais e familiares, acadêmicos, jornalistas, professores e pedagogos etc.) chancelados a decidir o que é ou não adequado ou o que tem mais ou menos qualidade (HUNT, 2010, p. 85). Desse modo, a criança, em geral, tem pouca autonomia na escolha de seus objetos de leitura e sua perspectiva demorou a ser privilegiada na escrita de obras literárias.

Uma consequência da escolarização da leitura literária é a recorrência de programas governamentais de incentivo à leitura na escola, tais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que a partir de 2017 inclui também obras literárias, e o consequente investimento do mercado editorial em produtos para esse público, seja ele o público leitor – criança e jovens –, seja ele o público comprador, o Estado.

Como campo de estudos e pesquisas, a literatura dirigida para crianças e jovens acabou sendo afetada pelo adjetivo “infantil” de forma depreciativa, como se a literatura para crianças fosse menor do que literatura para adultos. Nos meios acadêmicos, isso custou esforço por parte de estudiosos em busca do reconhecimento da qualidade dessa produção literária e especialmente de sua relevância como criação artística e não apenas como objeto pedagógico. Como tantos outros conceitos, a concepção de infância “[...] não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável” (HUNT, 2010, p. 94).

Atualmente, a literatura infantil e juvenil já está estabelecida como objeto de estudos em diversos campos – Letras, Pedagogia, Psicologia e Psicanálise, Sociologia, Teoria literária, História –,

sendo possível falarmos inclusive num cânone nacional, cujo marco tem sido Monteiro Lobato, mas no qual figuram os nomes de Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Tatiana Belinky, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Eva Furnari, Bartolomeu Campos de Queirós, Ziraldo, Ilo Krugli, Maria Clara Machado, Cecília Meireles, Mário Quintana, Roseana Murray, Sylvia Orthof, Angela Lago, Ricardo Azevedo para ficar apenas nos mais consagrados. Muitas pesquisas e metodologias de trabalho com o texto literário têm se empenhado em apontar caminhos para que a literatura esteja inserida na escolarização de crianças e jovens em sua potência humanizadora, como preconiza Antonio Candido (1995), longe do utilitarismo de outros tempos.

Matrizes históricas

É imprescindível considerar as raízes orais da literatura em geral e sua indiscriminada circulação entre adultos e crianças, sem distinção temática e preocupação com uma linguagem acessível aos pequenos ouvintes, para pensar nas matrizes históricas da literatura infantil.

A imagem de um grupo reunido em torno de uma fogueira, perto de uma floresta, a compartilhar histórias do passado ou do presente como forma de constituição de uma identidade coletiva, de partilha de experiências e de educação das gerações futuras é um bom ponto de partida. Mesmo que seja uma imagem idílica, ajuda a pensar num contexto natural de compartilhamento oral de narrativas. O ato de contar histórias é revestido de encantamento como o que cerca a figura de Sherazade, a protagonista de *As mil e uma noites*, obra árabe que reúne narrativas de circulação oral entre os séculos XIII e XVI. A figura dessa hábil e sedutora contadora de histórias tornou-se símbolo de como a ficção, a literatura tem nos salvado da morte, senão da física, certamente da simbólica, das condições que nos desumanizam, que nos levam a perder a esperança.

Essas tantas narrativas orais e populares serão recolhidas e disseminadas genericamente como “contos de fada” e conservam muito do ideário medieval, uma vez que são marcadas por um caráter moralizador e didático, não se preocupam com a presença da violência ou da crueldade em seus enredos e ancoram-se em elementos maravilhosos – metamorfoses, objetos mágicos, provas a que um herói é submetido –, sem deixar de sustentar-se em dados da realidade, já que o objetivo é exatamente construir e transmitir conhecimentos em torno do cotidiano da comunidade.

É interessante notar como as narrativas populares constituirão a grande substância da literatura para infância, isso especialmente a partir do Romantismo e seu esforço de constituição da identidade nacional por meio do resgate de um período idílico dos povos, por sua vez associado à infância, pois “A criança, ser imaculado como a Natureza, e a literatura popular de cunho maravilhoso firmaram um laço estreito que tem tido vida longa” (TRUSEN, 2012, p. 90).

Os estudos de Vladimir Propp (2006) lançaram luzes sobre a organização formal desses contos maravilhosos, demonstrando tratar-se de um formato narrativo que se repete não apenas em boa parte da literatura oferecida para crianças, inclusive atualmente, como também em outros produtos culturais como as telenovelas. Segundo Propp (2006, p. 90),

Do ponto de vista morfológico podemos chamar de conto de magia a todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou de uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W0) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), a obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc. A este desenvolvimento damos o nome de seqüência. A cada novo dano ou prejuízo, a cada nova carência, origina-se uma nova seqüência. Um conto pode compreender várias seqüências e quando se analisa um texto deve-se determinar, em primeiro lugar, de quantas seqüências esse texto se compõe.

A presença dessa estrutura na base das narrativas orais e do ato de contar histórias está diretamente ligada à capacidade de a criança realizar suas próprias fabulações, uma vez que, assimilando essa estrutura reiterativa, ela pode preencher as esferas de ação (herói, antagonista, doador, princesa etc.) com as mais diferentes personagens, organizando-as em certa ordem narrativa, a sequência de que fala Propp.

No tocante à oralidade, há ainda dois aspectos importantes, além do contar histórias como algo ancestral e prática de que o ser humano se apropria desde a primeira infância. O primeiro é a distinção entre oralidade e oralização, sendo a primeira uma prática social ligada a gêneros orais como uma conversa entre pessoas, o contar um caso ou piada, um debate ou entrevista etc. A oralização está presente em atividades que partem de um suporte escrito, mas são transmitidas oralmente, como leitura em voz alta, telejornais, *podcasts* roteirizados, performances musicais ou notícias de rádio como nos alerta Marcuschi (2007, p. 71), para quem essas práticas comunicativas “[...] são uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também a letra de música que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de língua falada”. Para o autor, a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

O segundo aspecto é a dimensão política do direito à fala dentro e fora da escola, isto é, para além de práticas orais nas mais diversas disciplinas curriculares, é fundamental que as práticas de letramento considerem o direito à voz, à expressão de subjetividades e pontos de vista por parte do estudante. O que se realiza em sala de aula tem vínculo direto com as práticas sociais nas quais os alunos e as alunas estão envolvidos cotidianamente, e isso implica, por exemplo, o enfrentamento de preconceitos, silenciamentos, questões de autoridade e poder em relação aos quais eles e elas devem estar preparados para tomar posição. “A fala é também um canal para descortinar posicionamentos

ideológicos [...], portanto, à escola cabe ensinar “[...] a usar a oralidade, entendendo-a como preciosa moeda de negociação no intrincado jogo das relações sociais [...]” (SOUZA, 2001, p. 187), para o que a leitura, a discussão e o debate a partir de objetos literários tem muito a contribuir.

Ao lado da estrutura narrativa reiterativa nos contos tradicionais, está o maravilhoso, elemento fundamental que atua sobre a imaginação e na esfera simbólica para o enfrentamento da realidade, na resolução de conflitos e para o amadurecimento afetivo e psicológico das crianças, como demonstra o estudo de Bruno Bettelheim (1980). Colocando-se na posição do herói que enfrenta obstáculos, a criança aprende sobre os perigos reais da existência, como na versão da saga de Chapeuzinho Vermelho registrada por Charles Perrault (2007, p. 26-27), na qual não há a figura redentora do caçador, e que se encerra com um alerta para que a “[...] infância inexperiente, / sobretudo as senhoritas, / bem-feitas, amáveis e bonitas” protejam-se dos lobos que “condescendentes e com doçura, / seguem as jovens donzelas / até nas casas, até nas ruelas. Mas, ai!, quem não sabe que esses lobos melosos / de todos são os mais perigosos?”.

Para além desse pragmatismo, a narrativa de Chapeuzinho Vermelho toca em questões afetivas (relação entre mãe, filha e avó), de amadurecimento (criança / pré-adolescente recebe uma tarefa e tem de ser competente para realizá-la), de enfrentamento de medos (o Lobo é uma ameaça simultaneamente concreta e simbólica), dentre outros aspectos. Se Perrault, nos anos finais do século XVII, opera em chave realista, a versão dos irmãos Grimm, registrada no início do século XIX, assume um tom apaziguador na medida em que, com a inserção da figura do caçador, há redenção para a falha derivada da ingenuidade da protagonista, sugerindo um outro tipo de aprendizado, pois ao final da narrativa “[...] Chapeuzinho Vermelho pensou: ‘Nunca mais na vida vou sair do caminho e me embrenhar no bosque – não quando a mamãe proibir’” (GRIMM, 2004, s.p.).

Chapeuzinho Vermelho tem sido um dos “contos de fada” mais reescritos, por isso vai assumindo novas feições a cada época. A Psicanálise permite que Bettelheim (1980) destaque a dimensão da sexualidade e da transição da infância para a adolescência em sua análise, e os contemporâneos estudos de gênero nos alertam para a leitura da personagem do caçador como um traço da sociedade patriarcal, pois a mulher está indefesa, necessitando da presença masculina para livrar-se dos perigos.

O humor e a aventura se juntam a esses traços (oralidade, maravilhoso, moralismo pedagógico) para configurar a tônica da literatura infantil tradicional. Pedro Malasartes, figura cujo registro mais antigo, em Portugal, remonta ao século XVI (COELHO, 1991), congrega esses dois ingredientes, uma vez que suas aventuras são sempre atravessadas pelo humor derivado de sua esperteza ao lidar com as mais diversas situações.

No gênero literatura de viagens e aventuras, *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, *A ilha do tesouro* (1833), de Robert Louis Stevenson, ou *Mobi Dick* (1851), de Herman Melville são alguns dos clássicos que inauguram essa tendência na literatura juvenil a partir do século XVIII, bastante forte até hoje, a exemplo do imenso sucesso da série protagonizada por Harry Potter, lançada em 1997 por J. K. Rowling, grande sucesso entre leitores e também no cinema, e *Percy Jackson e os Olimpianos*, criada por Rick Riordan em 2005, e que conta com uma sequência de cinco romances.

No Brasil, as primeiras obras literárias voltadas para a infância têm claros matizes moralistas, como na produção de Figueiredo Pimentel (1869-1914) e Olavo Bilac (1865-1918) ainda no século XIX, mas vai ganhando em inventividade com a produção de Monteiro Lobato (1882-1948), a partir da década de 1920.

Inicialmente, trabalhando a partir de materiais estrangeiros, traduzindo e adaptando fábulas (Esopo, La Fontaine), contos (Andersen, Perrault e Grimm) e clássicos da literatura como *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, *Mogli, o menino lobo*, de Rudyard Kipling, *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, posteriormente Lobato cria seu próprio universo

ficcional sediado no Sítio do Pica-Pau Amarelo, habitado tanto pelas criaturas lobatianas, com destaque para Emília, a boneca de pano falante, quanto por personagens de fábulas, contos e mitos estrangeiros e brasileiros.

As obras de Lobato espalharam-se pelo Brasil, inclusive nas escolas, por meio de compras governamentais, e foram importantes para a formação de gerações de leitores encantados com, no universo do Sítio do Pica-Pau Amarelo, a mistura entre realismo e maravilhoso; a invenção vocabular; a metalinguagem; o diálogo intergêneros; a curiosidade e o espírito aventureiro das personagens infantis (Emília, Pedrinho e Narizinho), o que faz o pequeno leitor ver-se representado na ficção; o amplo universo de saberes (Geografia, Matemática, mitologia, Literatura, Ciências, História etc.) transmitido por meio do lúdico; e, especialmente, o convite ao mergulho no maravilhoso, elemento fundamental da imaginação infantil.

Claro que, como em todo discurso, a obra lobatiana também é alvo de atravessamentos ideológicos e marcada pelos modos de agir e pensar de seu tempo, especialmente estereotípias relativas aos negros e algumas dicotomias hierarquizantes tais quais adultos / crianças, bom / mau, rural / urbano, brancos / negros. Esses aspectos têm sido duramente criticados nas últimas décadas, mas não ofuscam o brilho da inventividade do autor nem sua importância no cenário do desenvolvimento da literatura infantil nacional.

Após Lobato, a literatura infantil atravessa um período de dormência, em que o caráter utilitário, pedagógico e moralista volta a imperar e não há uma produção a ser destacada. Mas na década de 1970, ocorre o chamado “boom da literatura infantil”, com a retomada de uma rica, criativa e significativa – em termos qualitativos e quantitativos – produção dirigida a crianças e jovens. O principal aspecto desse período é o afastamento da produção literária para crianças e jovens do paradigma pedagógico para evidenciar seu caráter estético, que inclui o cuidado com a integração da ilustração ao texto e aos projetos

gráficos que tornam o livro infantil mais atrativo para o leitor. Aliás, a qualificação da produção colabora para seu reconhecimento como arte nos meios acadêmicos.

Nas décadas seguintes e especialmente neste século, a literatura disponível para crianças e jovens tem primado pela qualidade estética e pelo pendor crítico ao tratar de temas pungentes para a sociedade, tem ousado em experimentalismos formais e gráficos e proposto uma pluralidade de objetos literários que tanto atende quanto amplia o horizonte de expectativa dos jovens leitores. Todavia, apesar desse intenso e constante movimento de renovação, vemos que muitos elementos das matrizes históricas da literatura infantil (oralidade, moralidade e didatismo, maravilhoso, lúdico, humor e aventura) permanecem na literatura dirigida a crianças e adolescentes.

Linhas de força na literatura infantil e juvenil contemporânea

Apesar da permanência de elementos de base na produção infantil e juvenil contemporânea, a diversidade de formas e temas impressiona. Um olhar panorâmico para o cenário atual faz emergir alguns aspectos que merecem destaque, os quais não tenho a pretensão de esgotar.

Começemos pelos recursos formais mais importantes, a saber, a intertextualidade, a intergenericidade, a metalinguagem, a hipertextualidade e a ilustração.

Todo procedimento intertextual tem como ponto de partida a apropriação do texto alheio, de modo a distanciar-se mais ou menos do texto-fonte. Quando a retomada reitera os sentidos do texto original, opera no eixo da paráfrase, como é o caso da reescrita de fábulas conservando a moral original. Quanto mais o novo texto se desvia da fonte ou desloca seus sentidos primários, mais se aproxima da paródia, isto é, propõe uma leitura desviante do texto de que se apropria. Importante registrar que, embora o conceito de paródia seja comumente ligado ao cômico e ao satírico, Linda Hutcheon (1989) o aborda a partir da noção de desvio em relação

ao texto-fonte, portanto, trata-se de paródia mesmo quando os sentidos do texto-fonte não sofrem rebaixamento cômico. Segundo a estudiosa, a “paródia séria” é um dizer paralelo ao texto-fonte, ou seja, o novo texto coloca-se ao lado daquele com que dialoga para propor novas perspectivas e abordagens.

Os contos de fada têm sido retomados insistentemente por autores contemporâneos, atualizando contextos, desconstruindo estereótipos e propondo deslocamentos de sentidos. *Chapeuzinho Vermelho* pode viver às margens do Rio Negro (*Chapeuzinho Vermelho e Boto-cor-de-rosa*, de Cristina Agostino e Ronaldo Simões Coelho) ou no cerrado brasileiro (*Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Guará*, de Angelo Machado), ou nem precisa ser uma menina e pode estar em diferentes tempos e espaços (na Índia, há 3.000 anos ou na capital do Império do Brasil, em 1888), como nas reescritas de Flávio de Souza em *Nove Chapeuzinhos*.

O jogo intertextual na literatura infantil evoca os conhecimentos literários prévios do leitor; amplia seu repertório ficcional, talvez estimulando a leitura dos textos-fonte; desperta seu interesse por novos elementos culturais; e estimula a recriação de narrativas, ancorada na imaginação e em seu universo cultural particular.

A intergenericidade, isto é, a assimilação de diferentes gêneros textuais ou discursivos na composição de um texto / obra, também é uma constante na literatura infantil, como em *Felpe Filva*, de Eva Furnari, no qual encontramos cartas, telegrama e cartão postal; manual de uso de equipamento e bula de medicamento; receita culinária; partitura musical; poemas, fábula e contos de fadas, tudo perfeitamente entrelaçado ao fio narrativo e às ilustrações. Em *A verdadeira história de Cachinhos Dourados*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, a inserção dos gêneros textuais se dá de forma ainda mais concreta à medida que os suportes também são inseridos nesse livro-brinquedo, a exemplo da cartinha recebida pela protagonista que está dentro de um envelope com remetente ou uma edição do jornal da floresta que deve ser aberto para ser lido e está diagramado em acordo com esse gênero textual.

Esse expediente de criação ficcional propicia o encontro com os mais diversos gêneros, sejam eles técnicos ou literários, de forma lúdica e autoexplicativa, uma vez que a função comunicativa do gênero é explorada em sua própria funcionalidade no contexto narrativo.

A metalinguagem também é constante em obras literárias para crianças e jovens, recurso por meio do qual o ato da escrita é transformado em tema da própria narrativa ou entremeado a ela. Há obras que possuem prefácios explicativos sobre a origem da história a ser contada (*Cazuza*, de Viriato Corrêa) ou um posfácio informando o que acontece tempos depois do desfecho (capítulo final de *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos), e aquelas em que o narrador conversa com o leitor (narratário), prática comum em obras de Machado de Assis e Monteiro Lobato, mas também nas de autores contemporâneos. Há narrativas em primeira pessoa nas quais o narrador comenta o próprio ato da escrita, e ainda as que colocam em cena a figura do próprio escritor, como fazem Ziraldo em *O menino marrom* e Pedro Bandeira em *O fantástico mistério de Feurinha*, neste último havendo a incorporação da imagem do autor pela própria ilustração.

Quando a obra literária chama a atenção para a natureza de seu próprio processo criativo, indica ao leitor os caminhos da criação literária, desmistificando o imaginário de que o autor é um gênio e que apenas gênios podem praticar a escrita ficcional, assim como revela que escrever é trabalhoso, exige esforço, e configura um trabalho como o desempenhado por tantos outros profissionais. As especificidades da escrita literária, como a condução do fio narrativo, criação de personagens e escolha de palavras são aspectos fundamentais do ato da escrita sublinhados pela metalinguagem.

O desenvolvimento de tecnologias digitais impacta a criação literária pela incorporação de procedimentos característicos da esfera digital como a hipertextualidade (escrita não linear e não sequencial, permitindo ao leitor o acesso a diferentes textos simultaneamente e a escolha de seu próprio itinerário de leitura),

sublinhando o caráter lúdico da literatura. A poesia concreta, no Brasil, antes mesmo da popularização da *Internet*, já explorava o caráter lúdico das sonoridades e das palavras como imagem, especialmente por meio da disposição delas na página, espaços em branco e pela brincadeira com similaridades fonéticas ou oposições semânticas. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, a poesia rapidamente assimilou esses experimentalismos, tanto no livro impresso quanto no espaço digital, intensificando os jogos visuais e sonoros insertos no poema, como podemos conferir nas obras de Angela Lago, Sérgio Caparelli e Arnaldo Antunes.

Muitos dos sites dedicados à poesia digital utilizavam o *plugin Adobe Flash Player* como programa de execução e, infelizmente, ele deixou de ter suporte em dezembro de 2020, razão pela qual alguns sites estão inoperantes e várias pesquisas com desenvolvimento de *softwares* educativos tornaram-se repentinamente obsoletas.

No livro impresso, o efeito de hipertextualidade é alcançado por recursos gráficos como sobreposição de imagens ou textos (capa do livro *2 ou + corpos no mesmo espaço*, de Arnaldo Antunes); fragmentação da narrativa com inclusão de um roteiro de leitura (*O jogo da amarelinha*, de Júlio Cortázar) ou com ordenação não cronológica dos capítulos (*Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso); narrativas cujos capítulos apresentam opções a serem selecionadas pelo leitor, cada qual levando a um diferente percurso de leitura (*Um estudo em vermelho*, Marcelo Spalding, disponível online), fazendo do ato de ler um jogo, uma espécie de quebra-cabeça para o leitor, e também com narrativas encaixadas (narrativas dentro da narrativa), com múltiplos núcleos de ação que se desenvolvem simultaneamente como em *S*, de Doug Dorst e J. J. Abrams, que se entrelaça a *O navio de Teseu*, de V. M. Straka, lido e anotado ao mesmo tempo por dois leitores e repleto de encartes (mapas, páginas de jornal, telegramas e cartas, cartões postais), caracterizando a publicação como livro-jogo.

Os exemplos literários mencionados são mais afeitos ao leitor do Ensino Médio, mas há produções para leitores em etapa inicial

de formação leitora ou que demandam a mediação do adulto, como *O menino e o foguete*, desenvolvido pela Fundação Itaú Cultural para o Programa “Leia para uma criança”. A obra assimila recursos sonoros e visuais ao desenvolvimento da narrativa e permite o deslocamento de uma ilustração panorâmica para esquerda e direita, produzindo uma leve sensação de imersão no espaço. A leitura exige comandos típicos dos aparelhos eletrônicos como rolar a barra de navegação ou clicar em ícones.

A ilustração e o projeto gráfico completam a lista de recursos formais importantes na literatura para crianças e jovens. Há obras em que a imagem é mero ornamento, como acontece com a quase totalidade das edições da obra de Monteiro Lobato, mas há aquelas nas quais palavra e imagem integram-se na composição de sentidos do texto literário. Uma obra de 1912, *O livro do foguete*, de Peter Newell, já ousava na relação entre palavra e imagem e no projeto gráfico. Um rojão é disparado do porão de um prédio e vai atravessando todos os andares: o furo deixado pelo rojão está em todas as páginas do livro, desde a capa; além disso, os moradores de cada apartamento e a atividade que realizam são apresentados pela ilustração. O poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, ganhou lindo projeto gráfico de Odilon Moraes num livro-objeto sanfonado que remete à torre de que se lança Ismália: o livro deve ser aberto na vertical, simulando o percurso da queda. Angela Lago é um nome de destaque nesses experimentalismos, com obras cuja narratividade está intrinsecamente ligada à imagem (*João Felizardo, o rei dos negócios*), ainda que a palavra faça parte da composição.

Projetos gráficos criativos têm acentuado a dimensão lúdica da leitura e encantado o olhar. Em *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis, toda a parte externa do livro é feita em papelão e em formato quadrado, como se fosse uma caixa, e com a típica indicação “↑ Este lado para cima ↑”. *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela, além do belíssimo e criativo texto em cordel, traz cores e texturas que caracterizam tanto o medievo de Lancelote quanto o sertão de Lampião, conseguindo fundir esses universos por meio de grafismos.

Certamente é nos livros de imagem que a ilustração é coroada, pois toda narratividade tem de ser construída visualmente. Suzy Lee (*Onda; Sombra; Espelho*) e Patrícia Auerbach (*A garrafa; O lenço; O jornal*) têm se destacado pela criatividade e poesia de suas obras que levam crianças – e adultos! – a divertirem-se com o modo inusitado como objetos e formas são apresentados. O leitor de livro de imagem deve construir a narrativa a partir de seus próprios referentes e imaginação, entrando no jogo da coautoria do livro, pois muitos dos elementos estão apenas sugeridos (*Ida e volta*, de Juarez Machado; *Vai e vem*, de Laurent Cardon; *Bárbaro*, de Renato Moriconi). Esse espaço em aberto no livro de imagem tem sido explorado por muitos contadores de história, especialmente em canais do *YouTube*, experiência que pode ser realizada com alunos do Ensino Fundamental: compreender que o texto é um tecido lacunar no qual o leitor deve se imiscuir e participar ativamente da produção de sentidos.

Para além dos recursos formais – intertextualidade, metalinguagem, intergenericidade, hipertextualidade e ilustração – a literatura infantil e juvenil contemporânea é marcada por grande diversidade temática como: questões de gênero; desconstrução de modelos de comportamento; elementos das culturas indígena e africana; medos e traumas; morte, luto e suicídio; *bullying*; desigualdade social, crianças e adolescentes em situação de rua e trabalho infantil; amores, amizades e gravidez na adolescência; violência doméstica, abuso e abandono; guerra e refugiados; cuidados com a natureza e o meio ambiente; separação dos pais e novas constituições familiares, dentre tantos outros. Infelizmente, não é possível explorar todas as temáticas, mas sinalizo algumas delas.

O ponto de partida para a abordagem dessa multiplicidade temática é o conceito de diversidade e respeito às diferenças (*Diferentes*, de Liana Leão; *Flicts*, de Ziraldo). A literatura tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, solidária, crítica, consciente e respeitosa.

A reescrita de contos e fábulas tradicionais tem contribuído para a desconstrução de papéis de gênero: as princesas agora são independentes e empreendedoras (*O príncipe atrasado*, de Cassia Leslie e Ricardo Dalai) e seu destino não se restringe ao casamento, podendo assumir o trono por sucessão (*Uma, duas, três princesas*, de Ana Maria Machado), e aos meninos não é interdito chorar (*O menino Nito*, de Sonia Rosa); as mulheres são protagonistas de aventuras e os homens assumem tarefas domésticas e dividem o papel de provedores com suas companheiras. As tradicionais morais das fábulas são reformuladas de modo a acompanhar os novos tempos e valores sociais, muitas vezes atualizados com humor e ironia como em *100 fábulas fabulosas*, de Millôr Fernandes, e contos são retomados e reescritos especialmente “[...] para pensar sobre o papel da mulher”, como informa a capa da obra *Princesas, bruxas e uma sardinha na brasa*, de Helena Gomes e Geni Souza.

Paralelo à questão dos papéis de gênero, está o tema da descoberta da orientação sexual, da própria aceitação e da conquista do respeito alheio, como em *Emílio ou Quando se nasce com um vulcão ao lado*, de Hugo Monteiro Ferreira, que, por meio da mistura entre realismo e fantasia, nos leva a reconhecer nosso próprio vulcão e a necessidade de enfrentarmos os mais diversos preconceitos. As obras mais bem-sucedidas são as que procuram romper binarismos e classificações, como em *O príncipe e a costureira*, de Jen Wang, na qual um príncipe sai secretamente travestido de Lady Crystallia pelas noites parisienses, e a série *Heartstopper*, de Alice Oseman, que dos quadrinhos ganhou telinhas e telonas contando a paixão adolescente entre dois garotos, ambas histórias em quadrinhos.

Também as diferentes constituições familiares (*Uma família é uma família é uma família*, de Sara O’Leary; *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco; *Olívia tem dois papais*, de Márcia Leite) ganham visibilidade na literatura para crianças, contribuindo para uma sociedade menos preconceituosa e auxiliando crianças e jovens a enfrentarem situações conflituosas como a separação dos pais (*Lá e Aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes; *Mamãe trouxe um lobo*

para casa e *A coleção de bruxas de meu pai*, ambos de Rosa Amanda Strausz; *Isca, Faísca*, de Christine Naumann-Villemin) ou a perda dos genitores (*Corda bamba*, de Lygia Bojunga; o texto dramático “Onde moram todas as coisas”, de Assis Benevenuto).

Não só a perda dos genitores é fonte de sofrimento, como também qualquer forma de luto ou enfrentamento de medos. Faz parte do amadurecimento emocional reconhecer que, além da realidade externa, palpável, existe uma natureza interna, simbólica e inconsciente, mas que pode ser acessada quando nos permitimos olhar tanto com o olho de fora (consciente) quanto com o de dentro (inconsciente), como aprende a protagonista do texto dramático *Meus olhos são teus olhos*, de Flávia Savary. As perdas fazem parte da jornada humana, seja a de animais de estimação (*Mas por quê??!*, de Peter Schössow) ou da querida avó, com as quatro crianças que são consoladas pela própria morte em *Pode chorar, coração, mas fique inteiro*, de Glenn Ringtved. Aceitar a morte como parte da condição humana não é fácil, mas a literatura pode ajudar crianças e jovens nesse processo de luto, especialmente quando a poesia dá o tom ao tratamento do tema (*O menino, o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco; *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch); a morte é consequência da passagem do tempo e nada pode parar o tempo do existir (*O passeio*, de Pablo Lugones; *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós), mas aceitar essa condição faz parte de nosso incontornável amadurecimento, e o contato com a sabedoria dos mais velhos, especialmente dos avós, em muito pode ajudar.

A representatividade identitária nas obras para crianças é fundamental, pois a literatura que melhor toca nossa subjetividade é aquela em que podemos nos ver representados. Crianças negras, albinas, gordas, magras, de diferentes nacionalidades e culturas, com os mais diversos tipos de deficiência ou neurodivergências (Transtorno do espectro autista, TDAH, Síndrome de Down, deficiência visual, auditiva ou motora etc.), antes simplesmente ausentes ou representadas de forma estereotipada em obras infantis, agora são incorporadas como sujeitos capazes de protagonizar ações como qualquer outra criança, desconstruindo a

hierarquia contida na noção de normalidade. Embora de modo ainda incipiente, mas sinalizando um bom avanço, temos obras em Braille, adaptadas para LIBRAS, audiolivros e outros recursos focados na acessibilidade.

A representação de elementos das cultura africana, afro-brasileira e indígena tem marcado presença na literatura infantil e juvenil, com destaque para obras escritas por negros e indígenas, vozes que têm conquistado espaço num campo literário que sabemos ser dominado por homens brancos heteronormativos e da elite.

O contato com a cultura indígena por meio de seus porta-vozes legítimos é fundamental para a desconstrução de estereótipias tão presentes na sociedade brasileira, especialmente as do “selvagem sanguinário” e do “bom selvagem” (FELDMAN; SILVESTRE, 2020, p. 75), imagens ainda algumas vezes reiteradas por certa literatura. Por isso ouvimos com alegria vozes como as de Cristino Wapichana (*A boca da noite*), Daniel Munduruku (*O Karaíba- uma história do pré-Brasil; Histórias de índio*), Eliane Potiguara (*O pássaro encantado; A cura da Terra*) e outras dez vozes indígenas reunidas em *Nós: Uma antologia de literatura indígena*, organizada e ilustrada por Maurício Negro, dentre tantas mais. A edição de obras bilíngues, embora ainda raras, tem sido saudada com empolgação pelos meios educacionais e a expansão dessa produção editorial deve lançar luz sobre a diversidade regional dos povos originários em território brasileiro.

As vozes negras ou que tematizam a negritude também têm ressoado com força na literatura infantil e juvenil. O racismo estrutural, a discriminação, a violência física e simbólica sofrida pela população negra, e prioritariamente a riqueza da cultura negra tem sido tema de muitas obras, sejam elas escritas por brancos como Rogério Andrade Barbosa (*A caixa dos segredos; Histórias africanas para contar e recontar*) e Mia Couto, ou por negros como Heloísa Pires Lima (*Histórias da Preta*) e Rodrigo França (*O pequeno príncipe preto*, sucesso em livro e nos palcos). Elementos fundamentais da cultura africana como a transmissão oral de narrativas (*À sombra da mangueira*, de Angelo Abu e Alunos do Hakumana) e a mitologia dos orixás (*Aimó:*

uma viagem pelo mundo dos orixás, de Reginaldo Prandi) são aproximados de crianças e jovens por meio da ficção. Esse movimento de conhecer e respeitar a cultura alheia contribui para a gradativa desconstrução de preconceitos contra as pessoas pretas, especialmente as que vivem nas periferias dos centros urbanos, como faz lindamente Otávio Júnior, em *Da minha janela*, ao representar toda a vida pulsante nas vielas de uma favela no Rio de Janeiro, captada pelas ilustrações particularmente belas de Vanina Starkoff a nos apresentar a multifacetada existência humana na favela.

Muitas mais obras e tantos outros temas deveriam aqui ser registrados, mas como bem argumenta Eliane Debus (2018, p. 95), em texto no qual apresenta as tendências da literatura infantil e juvenil contemporaneíssima, escritas panorâmicas são necessariamente lacunares, mas “[...] movimentam] o olhar para construir um repertório junto ao leitor que dialogue com o tempo presente”. No contexto da disciplina no Profletras, realizamos um esforço conjunto, docente e alunas e alunos, para abarcar o mais possível da diversidade formal e temática da bela literatura para crianças e jovens em circulação no Brasil.

Professor-leitor e formação de leitores de literatura

Disciplinas que abordem literatura infantil e juvenil ainda não são presença obrigatória nos currículos de formação docente, especialmente nos cursos de Letras e Pedagogia. Embora essa lacuna seja mais evidente na formação docente das décadas de 1970, 1980 e 1990, a inclusão desse campo na formação docente ainda está em processo, uma vez que os currículos têm se ajustado a essa necessidade formativa apenas recentemente. Logo, é fundamental a presença desses estudos em um percurso de formação continuada, como é o caso do Profletras. Como alerta Soares (2011, p. 24-25),

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o

que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura - aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura.

Espero que a partilha de um percurso possível de formação continuada no campo da literatura infantil e juvenil seja um modo de contribuir para a ampliação do acervo de leituras de docentes e, conseqüentemente, impactar de forma positiva a formação do leitor literário no Ensino Fundamental.

Referências

- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fada*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4. ed. rev. São Paulo: Ática, 1991.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. Tendências da literatura infantil contemporaneíssima. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.). *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 95-112.

FELDMAN, Alba Krishna Topan; SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. Indígenas, sociedade, natureza e representações em O Onça, de Daniel Munduruku. In: GODOY, Maria Carolina de; ARAUJO, Susylene Dias de (org.). *Novas vozes da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Todas as Musas, 2020. p. 71-94.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Chapeuzinho Vermelho*. Ilustração Suzanne Janssen. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Lisboa: Almedina, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/32.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho Vermelho*. Ilustração Georg Hallensleben. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. In: *Analecta*. Guarapuava, v. 3. no. 2, p. 51-63, jul./dez. 2002. Disponível em: esearchgate.net/profile/Rita-De-Cassia-Da-Rocha/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACERCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES/links/56b4c9bd08ae3c1b79aaf32b/HISTORIA-DA-INFANCIA-REFLEXOES-ACERCA-DE-ALGUMAS-CONCEPCOES-CORRENTES.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 3º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na*

educação: repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 179-194.

TRUSEN, Sylvia Maria. Do maravilhoso à literatura infantil: deslocamentos de um gênero. *Olho d'água*, São José do Rio Preto, vol. 4. n. 1, 2012. p. 87-96.

Percursos prácticos

***Romeu e Julieta* – Uma experiência de leitura pelo método recepcional¹**

Silviane Cabral da Cunha

Palavras-chave: Texto dramático. *Romeu e Julieta*. Método recepcional.

1. A pesquisa e sua aplicação

A dissertação *A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador - experiências e perspectivas*, elaborada sob a orientação da professora Sheila Oliveira Lima e apresentada em 2015, para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, reflete sobre a importância da leitura literária na escola durante o Ensino Fundamental, especialmente nas séries finais. Apoiando-se nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), e em textos de referência, são examinadas as características da leitura e da leitura literária, suas funções para o ser humano e contribuições tanto para a educação inter e transdisciplinar quanto para a formação cidadã, sem a pretensão de esgotar o tema.

Com esse intuito, foi analisado igualmente como se dava o trabalho com a leitura literária no dia a dia da escola pelo estudo da formação do professor de língua materna, de sua formação como leitor e, conseqüentemente, mediador da leitura literária, e da metodologia utilizada por ele para o letramento literário. Almejava-se perceber problemas e inspirar soluções, visto que o letramento literário exige competências do autor, da obra e do leitor para criar e significar, e do professor para mediar a

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

apreciação/contextualização entre autor e obra em um projeto constante, sistemático e gradativo para o qual é necessário um método que garanta a fruição.

Dessa forma, encontrou-se na proposta metodológica alicerçada na Estética da Recepção (ISER, 1996; JAUSS, 2002; LIMA, 2002; ZILBERMAN, 2009), na aplicação de estratégias de leitura (SOLÉ, 2008) e na elaboração de variadas sequências de leitura (COSSON, 2014), importantes meios de delinear material possível de ser utilizado em experiência de leitura literária.

A presente proposta didática foi originalmente pensada como projeto de leitura e aplicada no início dos anos 2000, nas turmas de 8ª série do Ensino Fundamental da escola de trabalho que, adotando o livro didático *Português: Linguagens*, de Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2000), sugeria a leitura do clássico da literatura inglesa *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, na unidade temática intitulada AMOR. Partindo-se da necessidade de trabalho com a leitura literária, sempre vista como um direito do ser humano e um bem necessário ao desenvolvimento do estudante, a experiência de leitura também passou por reformulações em diversos momentos, parcial ou totalmente, durante muitos dos anos seguintes. Finalmente, inspirada pelo contato recente com o Método Receptivo (BORDINI; AGUIAR, 1993), adquiriu o formato agora compartilhado e colocada como possibilidade de ação em sala de aula.

Além da leitura do texto literário, intentou-se o trabalho com os mais diferentes tipos de textos, como canções e imagens (estáticas ou em movimento), de modo a possibilitar não só uma constante e maior motivação para a atividade pretendida como também um desenvolvimento da competência leitora.

De fotocópias em transparências para retroprojetor aos livretos com vocabulários e notas contextuais próprias para leitura do texto dramático e estudo de vocabulário durante as aulas, passando pela melhoria do acervo da biblioteca da escola devido aos programas de desenvolvimento da leitura propostos a cada governo e doações da professora e dos alunos, obras físicas foram

igualmente disponibilizadas para leitura autônoma e individual, importando sempre que o texto fosse dramático e integral.

Um receio quanto à adesão à leitura foi o da popularidade do texto. Surpreendentemente, apesar de um conhecimento implícito do enredo e do contato com ele pelos estudantes por meio de tantas apropriações (músicas, publicidade, programas de humor, filmes e animações, por exemplo), isso não o tornou, na maioria das vezes, menos propício ao debate e à contextualização.

Há que se pontuar que o trabalho específico com o texto dramático não foi o ponto central, mas feito apenas nos momentos das leituras compartilhadas. Nesses encontros, a fruição do texto dramático possivelmente poderia ter sido mais vívida mediante a intervenção de uma dramatização, o que, desafortunadamente, nunca ocorreu. A mediação sempre procurou esclarecer e complementar a compreensão do texto em seu contexto e de estabelecer relações dele(s) com o leitor e seu contexto, provocando constantes pontuações reflexivas sobre o poder do amor, da paixão, do egoísmo, do ódio e da violência, o indivíduo *versus* a sociedade, as aparências e os rótulos, a masculinidade, o papel da mulher, a impulsividade, o amadurecimento, a honradez, o conflito de gerações, o destino, e tantos outros temas que pudessem ser aprofundados ou descartados dependendo da participação e das relações que os participantes fossem estabelecendo.

Quanto à avaliação, optou-se por uma observação contínua e qualitativa da atenção, interesse e realização das atividades pelos estudantes com registro em fichas de acompanhamento de sua habilidade em contextualizar a produção da obra literária; perceber a importância da obra dentro do tema da unidade; estabelecer diálogos entre o livro lido e outras áreas; expor com clareza suas ideias sobre a obra; interagir com polidez e boa argumentação.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: dramático.

Objeto literário: *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare.

Objetivo da proposta: Contribuir para a fruição literária do estudante aplicando, experiência de leitura com o Método Recepcional.

Série e/ou segmento a que se destina: 9º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 15 aulas.

Aula 1	Canções – audição e debate
Aula 2	Pesquisa – Explorando temas atemporais (Anexo I)
Aula 3	Capas – Análise e discussão sobre símbolos e temas
Aula 4	Textos complementares – Café literário, contação de histórias
Aula 5	Exposição/Debate sobre os filmes <i>Shakespeare apaixonado</i> , de John Madden (1998), e <i>Anônimo</i> , de Roland Emmerich (2011)
Aula 6 a 10	Leitura compartilhada do texto dramático 5 atos = 5 etapas de leitura
Aula 11	Texto complementar: Vida na Inglaterra Elizabetana (Anexo II)
Aula 12	Texto complementar: Romeu e Julieta – Presos em um mundo perigoso (Anexo III)
Aula 13	Texto complementar: O teatro na época de Shakespeare (Anexo IV)
Aula 14	Estudo comparativo dos filmes <i>Romeu e Julieta</i> , de Franco Zeffirelli (1968), e <i>Romeu + Julieta</i> , de Baz Luhrmann (1996) (Anexo V)
Aula 15	Amor proibido – Notícias
Encerramento	Seminário no Dia dos Namorados

	Baile de Máscaras – festa renascentista entre os alunos das turmas envolvidas Exposição – trabalhos desenvolvidos durante a leitura
--	--

2.1 Atividades desenvolvidas

1º Momento: Receptividade

1. Audição de canções de diferentes estilos sobre o tema abordado e discussão de suas mensagens: *Forbidden love* – Madonna (legendado) e *Amor proibido* – Mc Fininho.

2. Explorando temas atemporais: responder a uma pesquisa sobre a opinião a respeito de alguns temas que irão surgir na obra e durante as atividades. É uma atividade complementar à da escuta das músicas e pode também ser feita oralmente.

2º Momento: Concretização

Atividades temáticas de pré-leitura:

- De olho na imagem – Julgando o livro pela capa: observar e discutir temas, cenas e símbolos em capas de livros e pôsteres de filmes e peças.

- *Webquest* – *Romeu e Julieta*: um convite à leitura: criar uma *Webquest* para que os alunos acessem o conteúdo dela e cumpram as atividades propostas.

Geralmente, a tarefa da *Webquest* é conduzida extraclasse, entretanto, nem todos os alunos possuíam PC, *notebook*, ou tinham acesso à *Internet* em casa. Mesmo atualmente (pós-pandemia), os celulares não são tão comuns ou usados em sala. Embora possa ser uma experiência estimulante, ficou limitada pela falta de acesso à tecnologia à época, infelizmente.

- Leitura de textos similares: *Hero e Leandro*, *Píramo e Tisbe* e *Tristão e Isolda*: promover contação de histórias, coral, jogral, coro falado ou dramatização (COSSON, 2014, p. 108-115). O próprio professor, um convidado ou os alunos apresentam esses enredos para a turma. Um café literário mostrou-se uma ótima opção.

- Filme: assistir a um ou aos dois filmes sugeridos: *Shakespeare apaixonado* (*Shakespeare in love*, 1998) ou *Anônimo* (*Anonymous*, 2012). O professor pode dividir a turma em dois grupos e incumbir cada um deles de assistir a um dos filmes e promover um seminário ou exposição.

- Leitura do texto integral (em sala). Como sempre, era pedido aos estudantes que fizessem a leitura total da obra. A princípio, a orientação era de que ela fosse individual, porém, a leitura “programada” e “colaborativa”, bem como a leitura em “voz alta pelo professor” (BRASIL, 2007, p. 72-74), mostraram-se muito mais proveitosas para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

3º Momento: Ruptura

- “Vida na Inglaterra Elisabetana”; “Romeu e Julieta – Presos em um mundo perigoso” e “O teatro na época de Shakespeare”: fazer a leitura e o debate sobre os textos complementares para a contextualização da obra e a comparação e o contraste com a atualidade.

- *Amor, Sublime Amor* (*West side story*, 1961) e/ou *Romeu + Julieta* (*Romeo + Juliet*, 1996). A mesma metodologia pode ser usada com esses filmes, a exemplo dos filmes anteriores. Entretanto, o objetivo dessa atividade é a comparação e o contraste entre elas e a obra original, tanto no formato quanto na linguagem utilizadas.

4º Momento: Questionamento

Sobre as formas de apresentação do texto e a atualidade do tema:

- *Romeu e Julieta* – um estudo comparativo. Filmes: versão de 1968 em relação à de 1996 ou 2013 e à peça, para discussão da compreensão do texto e dos temas levantados nas discussões sobre a obra e sua atualidade com o levantamento de outras adaptações.

- Ler e debater sobre notícias de casais enamorados que vivem um “amor proibido” para discussão sobre o conflito de gerações, o

imediatismo, a paixão, o amor cego, a impulsividade que levaram à tragédia.

5º Momento: Assimilação

A fim de provocar a busca de novos textos e sugerir atividades que aprofundem os conhecimentos que os alunos já adquiriram com a leitura dos textos anteriores, tentou-se implementar um clube do livro – clube de leitura ou círculo de literatura (COSSON, 2014, p. 131) – para que, de uma lista ofertada, eles escolhessem uma obra para ser lida individualmente, mas podendo ser apresentada em duplas ou em grupos à turma para apreciação e debate. Desse modo, foi intenção oportunizar dinâmicas de leitura, ou o que Cosson (2014, p. 115-121) classifica como “leitura com interação: participação (leitura protocolada; estratégias de leitura; fandom; RPG.); comentário (diário de leitura; resenha); análise (discussão em sala de aula; seminário socrático)”.

Nessa etapa, pretende-se a denominada leitura “autônoma” e de “escolha pessoal” (BRASIL, 2007, p. 72-74), para que o estudante pratique sua leitura silenciosa: sustentável e meditativa (COSSON, 2014, p. 97-102), podendo escolher a obra para leitura.

Foram sugeridas algumas obras como um desafio de leitura com obras canônicas com linguagem e contexto que exigiriam mais de um aluno de 9º ano, como: *Helena*, Machado de Assis; *Inocência*, Visconde de Taunay; *O mulato*, Aluísio Azevedo; *Amor de perdição*, Camilo Castelo Branco.

Também foram recomendadas obras mais atuais por trabalharem o tema ou retomarem o enredo ou seus personagens: *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (Moderna); *Romeu@julieta.com.br*, de Telma Guimarães (Saraiva); *Romeu suspira, Julieta espirra*, de Maria Amalia Camargo (Girafinha); A.N.J.O.S em *Romeu e Julieta*, de Adeilson Salles (Boa Nova); *Star-crossed*, de Rachael Wing (Fundamento); *Julieta Imortal e Romeu Imortal*, de Stacey Jay (Novo Conceito); *Julieta*, de Anne Fortier (Sextante); *Romeu e Julieta - Turma da Mônica* (Panini); *Romeu e Julieta – mangá Shakespeare* (Galera Record), entre outras sugestões dos próprios estudantes.

As obras da literatura em língua portuguesa foram indicadas por sua importância nas literaturas brasileira e portuguesa. As de literatura de massa, para o exercício da escolha. A leitura comparativa de uma ou outra obra de ambas as listas presta-se ao debate sobre o valor de cada uma, sem deixar de ressaltar a presentificação da obra “original”.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 81-102.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.144p.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens* (8ª série). São Paulo: Atual, 2000.

COSSON, Rildo. As práticas da leitura literária. In: COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 97-134.

CUNHA, Silviane Cabral da. *A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000202739>.

Acesso em: 28 abr. 2023.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba, 2008.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. São Paulo: L&PM, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2009.

ROMÉU E JULIETA, de William Shakespeare – Explorando temas atemporais

Atividades de Pré-leitura

As seguintes atividades envolvem assuntos e ideias com os quais você vai se deparar durante sua leitura da peça.



Questões

- Responda às seguintes questões em frases completas.
 1. Reflita sobre uma situação na qual alguém causa uma forte impressão sobre você. Qual teria sua reação? O que causaria essa reação?
 2. Você acredita em amor à primeira vista?
 3. O que a sociedade considera sobre a ideia de amor à primeira vista?
 4. Você concorda com a seguinte citação: "O amor juvenil é uma coisa, muito bonita, mas frequentemente muito quente e feio, mas não é amor de verdade. O amor verdadeiro é dentro e é inextinguível".
 5. Você acha que os adolescentes são capazes de um amor "desapoiado, profundo e inextinguível"?
 6. Duas pessoas podem apaixonar-se e saber que isso vai durar para sempre?
 7. Quando você lê algo diferente a uma situação, como as pessoas ao seu redor fariam você?
 8. Você se arriscaria a ser romancista ou apenas leitor mesmo que isso seja desaprovado por sua família, seus professores? Explique.
 9. Você acha que os adolescentes são capazes de fazer escolhas sábias?
 10. Em que situações você poderia agir conscientemente seja para manter sua reputação ou para manter as aparências? Explique.
 11. É importante manter as aparências? Explique.
 12. Qual a diferença entre ser honesto e ser franco? É melhor ser otimista e ser enganador? Explique a melhor maneira de se comportar.
 13. Você acha que os pais sabem mais em cococar os filhos para o futuro?
 14. Que tipos de decisões são tomadas por adolescentes (namoro, família, religião)? Por que essas sociedades prestam tanta atenção a notícias positivas ou negativas? Por que elas não interessam?

Pesquisas-relâmpago

→ Pense sobre as afirmações e assinale a alternativa que considere a mais adequada.

1. Seu coração nunca cede/guia a uma pessoa errada.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
2. Estar apaixonado(a) é a coisa mais importante do mundo.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
3. Você sabe de imediato se está apaixonado(a).	[] VERDADEIRO	[] FALSO
4. Você deveria conhecer muito bem antes de se casar com alguém.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
5. Sua vida é controlada pelo destino.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
6. Sua vida é controlada por suas decisões.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
7. Não há nada mais poderoso no mundo do que o amor.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
8. Os adolescentes não sabem como é o amor verdadeiro.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
9. Você deve manter segredos de seus pais.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
10. Seus pais sempre sabem o que é melhor para você.	[] VERDADEIRO	[] FALSO
11. Vale a pena se matar por um(a) namorado(a).	[] VERDADEIRO	[] FALSO
12. Seus pais devem aprovar quem você namora.	[] VERDADEIRO	[] FALSO



Apêndice I

	+										-									
Planejar engrajar alguém em relação ao país	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matar alguém por vingança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoiar alguém a casar por dinheiro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vender drogas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Duas famílias em brigas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matar alguém em defesa própria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matar alguém em defesa própria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jogar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Suicidar-se	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escrever de pena em uma folha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Casar contra a vontade dos pais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matar o pai/mãe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Precisar brigas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- B. Responda às perguntas com frases completas.**
1. O que cada uma das situações acima tem em comum? Explique.
 2. Selecione uma das transgressões sociais listadas e escreva alguns quais atributos de caráter fazem a uma pessoa se sentir culpada por cometer esse ato.
 3. Que fatores você acha que contribuem para que uma pessoa participe nesse tipo de transgressão?

ATRIBUTOS DE CARÁTER

• respeito • honestidade • justiça • responsabilidade
 • lealdade • auto-disciplina • coragem • confiabilidade
 • compatível • integridade • educação • solidão • paciência
 • ética • gentileza • humildade • sinceridade • pacifidade



→ **Opiniômetro II**

→ A fim de ponto você concorda ou discorda com as seguintes afirmações? Pense em pelo menos uma justificativa para sua opinião.

	Concordo plenamente			Concordo um pouco			Discordo um pouco			Discordo plenamente		
1. A punição para o assassinato deve ser sempre a morte.												
2. Matar alguém em vingança pela morte de um amigo próximo da família é um ato justificável.												
3. Dois amigos devem ficar juntos em qualquer situação, mesmo que um deles seja um criminoso ou esteja preso.												
4. Os adolescentes não entendem o que é verdadeiro amor realmente.												
5. Os pais devem tomar as decisões sobre a vida de seus filhos.												
6. É possível se apaixonar à primeira vista.												
7. Contar mentiras ou esconder a verdade é aceitável pelas razões certas.												
8. Brigas de família só afetam adultos.												
9. Há momentos em que o casamento arranjado é apropriado.												

Opiniômetro II

- A. Considere as transgressões sociais listadas na tabela a seguir.**
- Classifique cada ação em ordem de seriedade, marcando 1 para a mais considerada **menos séria** e 10 para a que considere **a menos grave**. Decida em um debate em classe! Pense em pelo menos uma justificativa para sua opinião.
 - Quando você tiver concluído o ranking, responda a cada pergunta abaixo dando razões para suas escolhas.
 - Então, quando todos do seu grupo tiverem concluído a tarefa, comparem suas respostas.
 - Discuta os itens em que o grupo encontra a maior diferença de opinião.

Vida na Inglaterra Elizabethana – Elizabeth I (1533-1603)

Sociedade e Família

A sociedade elisabetana era patriarcal: os homens controlavam tudo. Os filhos eram propriedade de seus pais e eles deviam o respeito e a obediência como um criado ao seu mestre. As esposas eram propriedade de seus maridos e uma boa filha deveria deixar seus pais poderiam fazê-lo com mais experiência e sabedoria.

A lealdade para com os seus familiares era mais importante do que qualquer outra coisa. A castidade era uma virtude mais importante para uma mulher. Um pai podia deserdar, espancar, ou trancar e matar de fome uma mulher que tivesse violado a "honra" da família.

A Rainha Elizabeth I, governante da Inglaterra na época de Shakespeare, desafiou todas as expectativas da época. Ela nunca se casou porque percebeu cedo que o casamento significava perda de poder. Embora o epíteto geral da época era que as mentes das mulheres eram fracas e que um chefe de Estado do sexo feminino era uma "ofensa contra a natureza", ela governou com grande astúcia e habilidade política.

Como se pode ver, algumas mulheres eram mais independentes que outras. Entretanto, era costume que toda mulher se casasse e que dependesse de seus parentes masculinos ao longo de sua vida. Geralmente considerava-se tolice casar-se por amor. E todos queriam e esperavam a vinda de filhos.



O papel masculino e feminino na sociedade



As expectativas da sociedade em relação a meninos e meninas são geralmente sempre diferentes. A Rainha Elizabeth, por exemplo, sempre teve que defender sua extraordinária capacidade de governar o país, uma vez que não se esperava que as mulheres fossem capazes de liderança. Observe:

Percepções sobre os homens	Resultados
— Capacidade natural para aprendizagem e pensamento racional	— O dia na escola ia das 6 às 17 horas
— Líderes na sociedade	— Os políticos e os governantes eram geralmente do sexo masculino.
— Focamento forte	— Meninos nobres aprendiam esportes, equitação... — A poltrona do pai era, lei no caso.
Percepções sobre as mulheres	Resultados
— Emocional, incapazes de pensamento lógico	— Eram nomeadas em casa, geralmente sem ensino formal e treinadas em todas as prendas domésticas, tarefas de limpeza e criação dos filhos.
— Inadequante para as mulheres serem vistas em público como líderes	— 54 tinham comendo sobre os filhos.
— Devem ser bonitas para a apreciação alheia	— Seguiram regimes de beleza.
— Submissas ao domínio do pai ou do marido	— Não tinham direitos como um cidadão.

Como se pode ver, a forma como meninas e meninos são tratados mudou muito. Mas ainda há muita diferença no tratamento de cada um, e ambos também são objeto de expectativas opostas.

- Algumas das atitudes daquela época em relação a meninos e meninas permanecem até hoje? Por exemplo, ainda se espera que as meninas sejam/mantenham-se bonitas? Como, onde e por quê?
- Que qualidades e atributos tornavam uma pessoa popular ou um líder em tempos elisabetanos? Eles são os mesmos para os homens e para as mulheres? E agora?
- Os adultos tratam meninos e meninas de forma diferente? Como?
- Algumas culturas dão mais valor ao fato de ser menino ou garoto? Por quê?
- Você acha que os homens têm certas oportunidades na vida que as mulheres não?
- As mulheres têm oportunidades que os homens não conseguem? Por que você acha isso?

Juventude e Casamento

Era comum na Renascença que os filhos, especialmente as meninas, deixem casa-se jovens. Em algumas famílias nobres os casamentos eram até contratados em uma tenra idade, por interesses econômicos ou de poder.

Com a permissão dos pais, a lei permitia que os garotos se casassem aos 14. As meninas, aos 7 anos podiam ter pretendentes. Aos 9, recebiam dotes. E aos 12, tinham consentimento para casar-se, apesar de não ser recomendado tão cedo. Alguns só se casavam aos 21. Dados obtidos de atas de nascimento e de casamento de mulheres indicam que a idade para casamento nas eras Elizabethana e Jacobina era mais alta do que muitos pensam. Os homens

- O que você pensa e sente a respeito do papel dos filhos e das esposas daquela época?
- O que você acha que garantia certa liberdade às mulheres daquela época?

No tempo de Shakespeare as crianças geralmente eram tratados como pequenos adultos, deviam agir, vestir e trabalhar como se já fossem crescidos. As crianças não tinham direitos e eram absolutamente sujeito às decisões de seus pais, incluindo com quem e quando se casar. Nas famílias mais ricas, como as dos Capuleto e Montefiú, os meninos eram enviados para a escola e as meninas treinadas em tarefas domésticas tais como bordado, música e desenho. Mais tarde nos tempos da Renascença, filhos dos ricos começaram a ser tratados mais de acordo com suas habilidades, e brindeleiras foi sendo consideradas tão importantes quanto os estudos, mas o domínio absoluto dos pais permaneceu.

Entreviste um membro mais velho da família (pelo menos 30 anos) sobre como eles deveriam agir quando eles eram crianças e adolescentes. Você pode perguntar:

- O que seu pais esperavam de você em termos de casamento ou de uma carreira? Você teve que lutar para seguir o seu próprio caminho ou acabou o que eles determinaram?
- Como uma criança deveria agir em uma festa de adulto?
- As crianças deviam trabalhar ou ir à escola?
- Como eram as suas roupas? E as brindeleiras?
- Como era o namoro? Havia um certo período de tempo a ser observado antes "honorar firme"? O que era "honorar firme"?

tinham a mesma idade que as mulheres ou eram um pouco mais velhas. (Em 1619, a média de idade era cerca de 23 anos para mulheres e 26, para homens). Shakespeare tinha dezatoito quando casou-se com Anna Hathaway.

Já entre os servos e até na classe média, o casamento era tardio; e a razão era muito simples: levava-se muito tempo para um casal montar uma casa, ainda que fosse um quarto na casa de seus pais. O amor juvenil, apesar de romântico, era posto em cheque se os amantes deviam sobreviver em um mundo no qual os ganhos para subsistência não poderiam comprar um teto sobre seus cabeços nem colocar comida sobre a mesa. Mesmo os filhos de famílias nobres corriam um grande risco de tentassem se casar sem a aprovação de seus pais, já que poderiam ser deserdados.

- Nas dias da rainha Elizabeth I, era comum o casamento aos 14 (meninos) e 12 (meninas). Como isso seria visto hoje?
- Como você acha que o público Elizabetano veria o casamento de Romeu e Julieta?
- Como uma audiência contemporânea se sentiria sobre esse casamento?

O Casamento de Romeu e Julieta

O casamento era para ser uma ligação, uma união inseparável.

A coisa mais surpreendente sobre Romeu e Julieta para um público moderno é a extrema juventude - e indomada paixão - dos amantes. Mas a audiência da época de Shakespeare teria reagido da mesma maneira?

A média de idade para o casamento naquele período era, na verdade mais alta que hoje em dia, embora em famílias nobres os filhos casassem mais jovens por razões de estado.

Os Capuletos queriam que Julieta fizesse um casamento arranjado. Desejavam que ela se casasse com alguém que fosse considerado adequado e que eles escolhessem. Paris era um homem importante, com muito dinheiro e amigos poderosos. Ele também amava Julieta. Portanto, o Senhor e a Senhora Capuleto pensavam que ele seria um bom marido para ela. Julieta, no entanto, não queria se casar com alguém que ela não conhecia. Ela queria um casamento de amor.



- Os pais de Julieta queriam que ela se casasse com Paris. Isso era justo? Por quê?
- O que você faria se fosse Julieta?
- Ambos os casamentos de amor e casamentos arranjados são comuns em todo o mundo. Você concordaria com casamentos arranjados?
- Você diria que os casamentos são um grande negócio na nossa cultura? Por quê?
- Qual é o papel dos pais atualmente? As pessoas podem se casar livremente ou seus pais têm que concordar?
- Quando/por que os pais devem impedir que os filhos se casem com alguém que amam?
- Como isso é parecido com o papel dos pais nos tempos Elizabetanos? Diferente?

Pense em uma vantagem e uma desvantagem de cada tipo de casamento e preencha o quadro abaixo.

	VANTAGENS	DES/AVANTAGENS
Casamento arranjado		
Casamento por amor		

Romeu e Julieta - Um noivado não muito longo...

O compromisso entre os amantes ocorre, a princípio, apenas por uma simples declaração de amor, seguida de um sério juramento. Mesmo ferros sem testemunhas, essas vozes, eram toleradas e aceitas legalmente desde que fossem seguidas de um contrato público - o casamento.

Romeu e Julieta estavam tão obviamente atraídos um pelo outro que Frei Laurence somente os deixaria a sós quando estivessem casados. Apesar de o sexo antes do casamento ser tolerado em alguns casos (no geral para os homens), a mulher devia manter-se casta até as núpcias, considerada a única forma honrosa de ele consumarem seu amor.



- O que você acha de um casamento como o de Romeu e Julieta - os dois com tão pouca idade? Muitas pessoas querem se casar aos treze anos?
- Naquela época o casamento era por sempre. Essa noção é a mesma atualmente?
- Você já foi a um casamento ou, pelo menos, assistiu a uma cerimônia de casamento? Diga algumas práticas que são comuns nestes eventos.
- Cite alguns costumes realizados em cerimônias de casamento em sua família, religião ou cultura? Por exemplo, nos EUA existe a tradição de que a noiva use no dia do casamento, algo velho, algo novo, algo emprestado e algo azul.
- Você conhece algum outro costume ou tradição associados ao casamento? Por exemplo, é muito importante para você que seu namorado peça permissão ao seu pai antes mesmo de falar em casamento com você? / É muito importante para você pedir a mão de sua namorada em casamento primeiro ao pai dela?
- Romeu e Julieta foi escrito há 500 anos, na Inglaterra, quando a sociedade era um lugar muito diferente do qual e agora. Existem semelhanças entre os problemas enfrentados por Romeu e Julieta e os problemas que as pessoas enfrentam em Miami nos dias de hoje?

Apêndice II

Verona



Verona é uma comuna italiana da região do Vêneto, no norte do país. É um dos locais onde se passa a história da peça *Romeu e Julieta* escrita por William Shakespeare. Lá, é possível visitar a casa em que Julieta teria morado, a de Romeu e o complexo do convento San Francesco Al Corso em que ficavam a igreja e a tumba onde os protagonistas, respectivamente, teriam se casado e Julieta teria sido enterrada. Estes, entre outros lugares, tornaram Verona famosa como a "cidade dos namorados", tirando centenas de casais apaixonados o ano todo.

Além desses marcos da arquitetura medieval, há na cidade do século XIII para o século XIV, o escritor italiano Dante Alighieri menciona os nomes de duas famílias (em italiano, os Montecchi e Cappelletti) pertencentes a fações políticas rivais em um verso curto de sua *Divina Comédia* (1304-21).

Durante os anos 1301-1304, a cidade era governada por Bartolomeo I della Scala, que tentou em vão, aplicar o ódio e as lutas internas entre as famílias de Verona, divididas em guelfos e gibelinos.

Os della Scala governaram Verona de 1277 até 1387.

11. Apesar de não haver provas da rebelião desses dados com a peça de Shakespeare, muitos acreditam que eles dão certo respaldo histórico à trama reatada por muitos escritores italianos e mais ou menos na mesma época, fosse oralmente ou por escrito. Você acha que a história de Romeu e Julieta se baseou em acontecimentos reais? Tente justificar.

A origem literária da obra

Romeu e Julieta, a famosa história de amor mundialmente conhecida, é uma tragédia escrita por William Shakespeare no início de sua carreira sobre dois jovens amantes desafortunados cujas mortes, durante sua vida e, juntamente com Hamlet, é uma das suas peças mais populares de Shakespeare. Atualmente são considerados modelos de jovens amantes.



Mas Shakespeare não inventou a história de Romeu e Julieta do zero. Sua peça é apenas uma das três versões em inglês conhecidas, todas inspiradas em versões francesas e italianas que, mesmo naquela época, já contavam com mais de cem anos de existência.

Na verdade, a trama de Romeu e Julieta é o resultado de uma longa tradição de histórias como as dos mitos gregos *Hero e Leandro* e *Piramo e Tísbide*, e da lenda medieval de origem celtica do século IX, *Tristão e Isolda*. Enredos em que "dois jovens amantes enfrentam obstáculos insuperáveis; são desobedientes e elaboram planos secretos, mas a sua resistência falha devido a acaso ou erro de julgamento; finalmente ambos morrem por amor..." O parágrafo acima da narrativa em que a compulso ao amor é uma compulso para morrer, e a morte é o prelo incondicional.

Por volta do século XIII, essas histórias mitológicas começaram a ficar populares e assumiram contextos sociais e históricos mais particulares, assim como os obstáculos enfrentados pelos amantes. Romeu e Julieta traz o caráter político e social das cidades-estado medievais italianas e as brigas de família de longa data que se concretizaram.

Provavelmente baseado-se na história das Efésicas, de Xenofone de Éfeso, do século V d.C., na qual uma mulher está sependo do marido e, para evitar casar-se com outro homem, ela toma uma poção de sono. Ela acordou em um túmulo e é levada para outros aventuras, em 1476, o italiano Masuccio Salernitano publica a obra *Il Novellino*. Nela conta a história de Mariotto e Giannozza. Um frade os casa

ROMEU & JULIETA – Presos em um mundo perigoso

Tradições e comportamento na época de Shakespeare

Como as pessoas devem comportar-se é um tópico importante em algumas épocas e sociedades. Na época Elizabethana, havia códigos rígidos de comportamento – por exemplo, o código de honra. Alguém poderia ser desafiado a um duelo por causa de uma mentira, ou mesmo um leve insulto sobre a honra de outra pessoa. Qualquer diferença de opiniões poderia ser percebida como uma ofensa.

1. Shakespeare não menciona o motivo da desavença entre os Capuletos e os Montecúgios. O que teria causado tanta violência e por tanto tempo entre as duas famílias? Disputas políticas e comerciais?

Conflitos violentos

Em Romeu e Julieta, William Shakespeare ambienta a história em Verona, uma cidade da Itália medieval, que mesmo nos tempos de Shakespeare, era um lugar famoso pela violência. Além das guerras regionais por poder e riquezas, havia embates para resolver argumentos pessoais.



Naquele época, o armamento típico teria sido o espadim, utilizado principalmente em duelos entre nobres com ressentimento para resolver. O espadim era uma arma mais leve e afiada que as brandidas anteriormente. Isso deixava uma mão livre para o uso de outras armas menores e fletas de alcançar e empunhar, como adagas e punhais. Apenas pessoas de status nobre teriam utilizado o espadim.

Shakespeare teria familiaridade com duelos, pois duelar era uma forma popular de resolver controvérsias e defender a honra entre as classes nobres. De fato, leis foram criadas em tempos Elizabethanos para proibir os duelos porque muitos jovens fidalgos estavam morrendo.

Na história, podemos perceber três grupos: os criados; Romeu, Benvólio e os membros mais jovens de cada família (somente treinados no uso das armas) e Mercúcio e Tebaldo, pouco mais velhos (que entendem e provavelmente são mais experientes por já terem participado de muitas brigas locais); e finalmente, os mais velhos – o Sr. Capuleto e o Sr. Montecúgio (que provavelmente teriam lutado em guerras). Os criados possuíam punhais; o grupo mais jovem carregava espadins e adagas; e os mais velhos, tinham espadas. Com dinheiro e poder havia o acesso às mais perigosas armas da época, e o Príncipe decretou que não deve haver mais brigas porque não deseja que a violência armada.

2. Que ofensas(s) você considera graves(s) a ponto de confrontar outra pessoa(s)? Por quê?
3. Como acha que devem ser resolvidas quaisquer desavenças hoje em dia?
4. O príncipe poderia ter feito algo diferente para acabar com a rivalidade entre as famílias?
5. Você acha que a violência desempenha algum papel na sociedade de hoje? Como? Por quê?
6. Observe a lista abaixo e copie os itens que considera mais prováveis de acontecer em sua vida.
 - Bullying
 - abuso físico por parte dos pais/espóso/namorado(s)
 - violência relacionada à arma de fogo/branca
 - abuso emocional
 - violência de gangues
 - violência causada por preconceito
 - violência causada por lutas por poder
 - violência causada por diferenças religiosas
 - violência institucionalizada (governo de um país declara guerra)
7. Os Elizabethanos viam que o aumento da violência no mundo deles se deu por causa da introdução do espadim italiano. Atualmente, muitas pessoas dizem que os vídeos/games e filmes de ação/guerra são responsáveis pela escada da violência na sociedade moderna. Isso pode ser verdade? Como?
8. E se o caso que você acha que podem provocar acontecimentos violentos hoje em dia? Como?
9. Qual é a personagem mais agressiva/violenta da história? É a mais apaixonada?
10. De acordo com a história, os cidadãos apoiavam as brigas entre as duas famílias? Por quê?

secretamente, mas Mercúto mata um cidadão importante e é exilado. Cimozoa toma uma poção do sono para evitar se casar com um homem escolhido por seus pais e depois (e ter sido embebedado, foge para Alexandria. Filotas espantado o mensageiro que a contar a Mercúto que Cimozoa não casou realmente com o príncipe. Filotas quer matar o príncipe, mas não consegue. Assim, depois de um tempo, Filotas morre. E a história acaba com o casamento de Romeu e Julieta. As seqüências de eventos desta história são muito semelhantes aos de Romeu e Julieta. No entanto, não há nenhuma menção de famílias rivais e os amantes não cometem suicídio.

Em 1524, o capitão apenado Vincenzo Luigi da Porto, resolveu escrever suas memórias, e entre elas narra "o caso de dois nobres amantes e sua paixão mortuária ocorrida durante o reinado de Bartolomeo della Scala", publicada em 1531, desmembrando o modelo básico da trama: foi o primeiro a utilizar os nomes Romeu e Julieta e a introduzir a briga de família, tendo os nomes das famílias políticas de Dante. Essa história teria sido contada a ele por um seqüestro chamado Pellegrino da Verona e já era conhecida muito antes de seu tempo. Romeu e Julieta se encontram em um baile de Carnaval e ele se esquece de sua namorada que tem por outra garota. Vem-se na igreja e Romeu visita a sacada de sua janela. Romeu pensa que Julieta morreu durante o sono e se mata. Quando ela acordou e vê o que aconteceu, solta um grande grito e cai morto sobre o cadáver de Romeu. Nessa versão não apareceu a ama e Benvolúo, mas aparece um personagem subdesenvolvido, com o nome Marcuceto.



O escritor Matteo Bandello recriou o texto de Da Porto e publicou um novo poema, *Novelle*, em 1554. Foi esse texto que tornou a história desses dois amantes desconfortados famosa em toda Europa. Nessa versão, Julieta quer fugir com o Romeu banido, mas ele proibiu. Romeu está em uma cela para não escapar depois de ter matado o pai de Julieta. Julieta pede para que ele se comporte bem com o pai dela, mas ele não consegue. Julieta se suicida e Romeu se mata também. A ama já tem papéis menores. Em 1559, o francês Pierre Boissaint de Lanay traduz a novela de Bandello e publica *Histoires Tragiques*.

As versões em inglês que precederam Shakespeare são A *Trágica História de Romeu e Julieta* por Arthur Brooke — uma tradução em verso da versão de Boissaint da novela de Bandello —, publicado em 1562, e A *História de Romeu e Julieta*, uma tradução em prosa das mesmas fontes de William Painter, publicado em 1587.

Até o espanhol Lope de Vega aventurou-se a recontá-la em 1590. Finalmente, em 1594-6, Shakespeare deu ao mundo sua versão imortal do enredo com o título "A mais excelente e lamentável tragédia de Romeu e Julieta". Como Shakespeare nunca esteve na Itália, acredita-se que o poema de Brooke foi a principal fonte de Shakespeare, mas pode ter havido alguma influência da versão de Painter. Críticos anteriores também especulam que havia uma peça em inglês que também pode ter influenciado Shakespeare.

Aparente que Shakespeare não ter criado a trama de Romeu e Julieta e de também não ter sido o primeiro a recontá-la em inglês, isso não deve ser entendido como falta de originalidade. Essa apropriação de tramas e personagens era uma característica de sua obra. Sua versão, no entanto, diferenciou-se de anteriores em inúmeros aspectos importantes: a sutileza e a originalidade das caracterizações (de personagens tão importantes quanto o pai de Julieta); o refinamento de aplaus, que resume a trama a poucos dias; um entrelaçamento dos aspectos temáticos da história de dois gêneros como comunação entre comédia e tragédia para aumentar a tensão; o foco em personagens mais secundários; a utilização de sub-enredos para embelazar a história;¹²; acima de tudo, um uso extraordinário da linguagem.

12. Que mudanças feitas Shakespeare fez na peça e por que? Como é que as suas mudanças alteram o sentido da história? E, finalmente, se Shakespeare nunca foi à Verona e como a descreve são bem?
13. William Shakespeare escreveu Romeu e Julieta sabendo plenamente que essa história de amor era velha, "clichê", e um alvo fácil de paródia. Então, implicitamente, ele assumiu a tarefa de recontá-la apesar das forças conservadoras contra seu sucesso. Por que você acha que essa história foi tão bem aceita como modelo de história de amor universal?
14. O amor trágico e desmedido de Romeu e Julieta é um modelo de amor ideal? Por que?

ROMEU + JULIETA – William Shakespeare



1. Faça uma lista de tipos de personagens, situações, emoções, temas, lugares e símbolos que você acha que poderiam estar incluídos numa história chamada Romeu e Julieta.
2. Observando o título da peça, sobre o que vocês imaginam que será a história? O título sugere uma história de humor / suspense / aventura / romance...?
3. Por que você acha que Shakespeare escolheu esse nome e não *Oh Montecúquio e o Capuleto* ou algo sobre a trama como *Amor nascido do ódio*?
4. A ilustração ao lado é uma cópia de um das primeiras edições de Romeu e Julieta, de William Shakespeare, publicada em 1597. Nesta aparece o título completo da peça: *A mais excelente e lamentável tragédia de Romeu e Julieta* – isso dá uma impressão diferente sobre a peça?
5. Reflita um pouco: nos últimos anos, ocorreu algum caso de rixas familiares ou amor jovem e trágico, que poderia tornar-se tema de uma boa peça ou filme?

6. E sobre façanhas rivais? Você acha que essa história iria funcionar se os apaixonados fossem um israelense e uma muçulmana?



7. Se você fosse escrever uma versão moderna para a história de Romeu e Julieta como ela seria? Por exemplo: Na comédia brasileira *O casamento de Romeu e Julieta*, ele é corintiano e ela é palmeirense.



Apêndice IV

O teatro na época de Shakespeare

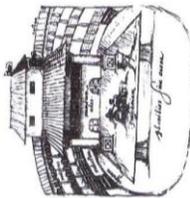
Para realmente entender Shakespeare e o teatro de sua época, deveríamos explorar toda a experiência de assistir suas peças ao vivo no palco. É um fato triste que hoje normalmente entendamos as peças de Shakespeare de um livro, mas é importante lembrar que o teatro nunca existiu para o público literário de hoje; ele existia para as massas, especificamente para aqueles que não sabiam ler ou escrever.

A experiência do teatro na época de Shakespeare

A experiência de assistir um teatro e assistir a uma peça era muito diferente na época de Shakespeare. Não era esperado que o público ficasse quieto e em silêncio durante todo o desempenho, como é hoje. Pelo contrário, era o equivalente moderno de ir ver uma banda popular.

Principais diferenças:

- O público comia, bebia e conversava durante a performance.
- Os teatros eram ao ar livre e usavam a luz natural.
- As peças eram encenadas no período da tarde, em plena luz do dia.
- As mulheres nunca atuavam as personagens femininas em muitas vezes interpretadas por rapazes.
- As peças utilizavam muito pouco cenário; usava-se a linguagem para definir o cenário.



Vista do interior de um teatro na época de Shakespeare
Baseado em um desenho de Johann de Witt, 1596

A mudança de status do Teatro

Shakespeare viu a atitude do público em relação à mudança de teatro durante sua vida. Teatro já havia sido considerado um passatempo de má reputação e desaprovado pelas autoridades puritanas, que estavam tentando impor a sua própria visão de mundo. O teatro foi proibido durante o reinado de Elizabeth I, os teatros foram fechados e as ruas da cidade de Londres (mesmo que a rainha gostasse de teatro e desse seu patrocínio a diversas artistas).

Com o tempo, o teatro tornou-se mais popular e uma próspera atmosfera de "entretenimento" cresceu à margem esquerda do Tamisa, do lado de fora das muralhas da cidade. Essa região, conhecida como Bankside, foi considerada um "antro de imundície", com seus bordéis, lutas de uros e teatros - boa companhia para o maior e mais popular dramaturgo do mundo.

A profissão de ator

A atuação era uma profissão destinada a rapazes e homens. A presença de mulheres nos teatros públicos na Inglaterra só foi autorizada em 1660.

A vida de um ator mudou drasticamente durante a época de Shakespeare. No início, os atores procuravam companhias para viajar pelo país atuando em cidades e em casas particulares. Quando Shakespeare morreu, Londres tinha vários teatros permanentes em que os atores realizavam apresentações que atraíam grandes audiências. Atores deveriam ser capazes de lutar com espada, cantar e dançar, bem como ter uma boa memória para aprender suas falas. No entanto, apesar da popularidade da dramatúrgia, a profissão de ator tinha uma má reputação. Atores eram vistos como indisciplinados e uma ameaça para uma sociedade pacífica.

As companhias de teatro eram extremamente atarefadas. Elas realizavam cerca de seis peças diferentes a cada semana, o que só permitia que se ensiasse um par de vezes. Além disso, não havia nenhuma equipe de palco como temos hoje; todos os membros de empresa deviam ajudar a fazer figurinos, adereços e cenário.

A profissão de ator no período elizabetano funcionava em um sistema de aprendizado, tornando-a muito hierárquica. Mesmo Shakespeare teria sido obrigado a levantar-se contra certos costumes:

- Acionistas e gerentes tomavam as decisões e lucravam mais com o sucesso da companhia.
- Atores eram empregados pelos gestores e tornaram-se membros permanentes
- Os jovens atores estavam na parte inferior da hierarquia. Às vezes, eles eram autorizados a atuar em papéis subalternos ou interpretar as personagens femininas.

As companhias de atores ricas podiam ter de 8 a 12 membros seniores, 3 a 4 mezinheiros, um número de atores contratados, alguns que ajudavam os atores a se vestirem e alguns músicos. Os atores participavam de uma companhia sob o patrocínio de um monarca ou de um nobre. *The Lord Chamberlain's Men* e *The Admiral's Men* foram as duas companhias de atores mais importantes em Londres na época de Shakespeare.

O Globo

O primeiro teatro permanente de Londres foi construído por James Burbage em 1576 - o *The Theatre* (O Teatro). Antes dele, as peças e performances dramáticas eram realizadas nas esquinas das ruas e nos quintais das casas.

No entanto, o Conselho Common de Londres, em 1574, começou a licenciar peças teatrais, em casas de abas e em teatros privados dentro dos limites da cidade. E surgiram o *Curtain*, o *Swan*, o *Rose*, o *Fortune* etc.

James Burbage era dono do prédio do O Teatro, mas não do terreno onde havia sido construído. Esse, ele havia alugado. Quando o contrato expirou, no inverno de 1598, o proprietário os expulsou e alugou o prédio para outra companhia. Burbage e seus dois filhos - Richard e Cuthbert - alguns atores e um carpinteiro desamarraram todo o prédio do O Teatro, colocaram as tábuas em um barco e levaram a madeira embora. Toda ela foi usada na construção do *Globe Theatre*, à margem esquerda do rio Tamisa, logo após o Ponte da Torre de Londres. Todos, incluindo Shakespeare, faziam parte da companhia de teatro *The Lord Chamberlain's Men* (os homens do lorde camarlengo), um grupo popular de atores que atuavam juntos desde 1594.

Após do novo teatro foram divididas entre os irmãos Burbage e William Shakespeare, que tinha se tornado um dos principais dramaturgos da época. Assim, a companhia *The Lord Chamberlain's Men* continuou a se apresentar no *Globe*, que, depois de *The Theatre*, foi um dos primeiros teatros de Londres e no qual a maioria das peças de William Shakespeare foram apresentadas pela primeira vez.

Como outros teatros de seu tempo, o *Globe* possuía uma estrutura de madeira redonda com um palco em uma extremidade, um grande palco interno onde cabiam pessoas que assistiam o espetáculo, e preços módicos, e arquibancadas cobertas divididas em três andares erguidos ao redor do palco para os mais afortunados. No palco as pessoas ficavam em pé e nas arquibancadas podiam sentar-se. Calcula-se que acompanhavam mais de 1.500 espectadores, pertencendo uns dois mil ao todo nos dias de casa lotada. As sessões só ocorriam durante a temporada de verão, pois o local não era coberto. Também as suspensões quando havia algum barro de peste, o que ocorria frequentemente.

O primeiro *Globe* não durou muito, pois foi devorado por um incêndio em 29 de junho de 1613, três anos antes da morte de Shakespeare, durante a encenação de Henrique VIII, quando uma fogueira do cenário saltou sobre o telhado de palha. Foi reconstruído em Junho de 1614.

Imaginem que Shakespeare, já retirado para *Stratford-on-Avon* aposentado, que voltou para auxiliar na reconstrução do prédio. Foi finalmente fechado em 1642.

Uma reconstrução moderna do *Globe* original chamado "Globe Theatre of Shakespeare" ou "New Globe Theatre", foi inaugurado em 1997.



Apêndice V



Guia para Estudo Comparativo

O enredo de Romeu e Julieta já foi encenado das mais diversas maneiras. Os dois filmes cujos pôsteres podemos observar acima são muito diferentes! Além do mais, as duas versões variam da forma como a peça foi escrita. Faça as atividades a seguir para documentar as diferenças entre a versão cinematográfica de Franco Zeffirelli, estrelada por Olivia Hussey e Leonard Whiting (1968) e a versão de Baz Luhrmann, estrelada por Claire Danes e Leonardo DiCaprio (1996), bem como o texto da peça.

1. Que cores são associadas às casas dos Capuletos e dos Montéquios?

PEÇA	FILME - Versão de 1968	FILME - Versão de 1996

2. COMPARE/CONTRASTE I - Peça X Filme moderno

HÁ muitas diferenças entre a peça e o filme de 1996. Complete a tabela abaixo sobre elas.

PEÇA	FILME - Versão de 1996
<i>Famílias rivais</i>	
<i>Pessoas falam com espadas</i>	<i>Verona Beach - Califórnia</i>
<i>Século XVI</i>	<i>Um delegado de polícia mantém a ordem</i>
<i>Comites são enviados por um servo</i>	<i>Linguagem Shakespeariana</i>

3. COMPARE/CONTRASTE II - Personagens

Complete a tabela e responda: como as personagens a seguir aparecem nas diferentes versões?

Peça	Versão de 1968	Versão de 1996
<i>Romeu</i>		
<i>Julieta</i>		
<i>Tioba</i>		
<i>Benévolo</i>		
<i>Tebaldo</i>		
<i>Lord Capuleto</i>		
<i>Lady Capuleto</i>		

4. COMPARE/ CONTRASTE III - "Cena da sacada"

Leia a famosa cena da sacada (Ato II, Cena 2) e reveja as duas versões de Romieu e Julietta. Em seguida, preencha o gráfico organizador abaixo com o que observou de específico em cada filme e das semelhanças/ diferenças entre eles.

Versão de Zeffirelli (1968)	Versão de Luhrmann (1996)
Semelhanças	
Diferenças	

Obs:

Se desejar, faça comparações entre outras cenas: como a da festa; do casamento; da confissão; e da morte.

5. COMPARE/ CONTRASTE IV - "Peça X Versão de 1968"

A versão cinematográfica de 1968 é a que mais se assemelha à peça de Shakespeare. Mesmo assim, é possível apontar algumas diferenças entre a adaptação de Zeffirelli em relação ao texto de Shakespeare. Aponte todas as diferenças entre os dois.

PEÇA	FILME - Versão de 1968

6. Baseado(a) no que você assistiu e leu até agora, que versão cinematográfica você prefere? Por quê? (Apresente pelo menos 3 motivos que justifiquem sua resposta!)

A leitura do conto na educação literária¹

Tatiele Jesus Faria

Palavras-chave: Letramento literário. Ensino de literatura. Conto.

1. A pesquisa e sua aplicação

A pesquisa *Letramento literário como incentivo à construção do leitor crítico*, defendida no ano de 2020, teve como objetivo criar uma metodologia com a perspectiva de expandir o horizonte do leitor, com um aprofundamento a partir de textos literários de maior complexidade formal, especificamente os canônicos. O trabalho teve uma abordagem na qual a visão subjetiva do aluno foi valorizada, sem, no entanto, perder de vista o tratamento didático e teórico da literatura como forma de melhor amparar o processo de leitura e interpretação da obra literária. Para tanto, como embasamento teórico, foram utilizados pressupostos de estudos sobre letramento literário e formação do leitor literário, abordados por Teresa Colomer (2007), Michele Petit (1999), Vincent Jouve (2012), Annie Rouxel (2012), entre outros.

Como aporte teórico para a análise descritiva dos elementos da narrativa, utilizamos a obra de Cândida Vilares Gancho (1991), *Como analisar narrativas*, e de Franco Júnior (2005), no capítulo “Operadores de leitura na narrativa”, assim como uma análise interpretativa, partindo das possibilidades que a organização textual e o contexto histórico e social de produção oferecem. Tais análises descritivas e interpretativas, aqui apresentadas, servirão como parâmetro para o trabalho com os contos em sala de aula.

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

Na sequência às análises, apresentamos propostas metodológicas ancoradas no trabalho de Vincent Jouve (2012) e Annie Rouxel (2013).

Para desenvolver o projeto, cada aluno recebeu um bloco de anotações que utilizou para registrar as impressões acerca dos contos durante a aplicação das atividades. Os alunos foram orientados sobre o uso do diário de leitura e as futuras discussões no Grupo Focal.

A pesquisa, desenvolvida com alunos do 9º ano de uma escola pública do Paraná, contou com a leitura e aprofundamento de seis contos: “Seminário dos ratos”, de Lygia Fagundes Telles, “O barril de Amontillado”, de Edgar Allan Poe, com tradução de Samuel Titan Jr., “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, “A nova Califórnia”, de Lima Barreto, “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan e “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen, com tradução de Viviane da Rocha Prado.

A leitura dos contos foi realizada de maneira compartilhada em sala de aula, seguida da aplicação de atividades produzidas pelo professor-pesquisador; os alunos realizavam registros nos diários de leituras e, posteriormente, discutiam a respeito nos Grupos Focais. As atividades realizadas não possuíam o intuito de esgotar-se em si mesmas, mas de proporcionar ao leitor o encontro com leituras mais complexas, no entendimento das ambiguidades presentes na narrativa e na observação de indícios de leituras mais assertivas, por meio da releitura de algumas passagens e da discussão das possíveis interpretações.

Ao longo do processo de aplicação das atividades, foi possível perceber um interesse maior dos alunos em relação aos contos canônicos. Comprovamos, por meio da observação, que muitos alunos tiveram interesse nas obras trabalhadas em sala e buscaram os exemplares para leitura.

No que concerne aos diários de leitura e ao Grupo Focal, o primeiro se mostrou de suma importância para que as discussões coletivas se mostrassem construtivas, pois, ao anotarem suas

impressões dos contos, os alunos puderam levantar e debater os questionamentos no grande grupo.

Como conclusão, constatou-se que a leitura de uma obra, acompanhada pela mediação do professor e considerando a subjetividade leitora, pode expandir o horizonte de expectativa do aluno das séries finais do Ensino Fundamental, preparando-o para os desafios de leitura no Ensino Médio e em sua jornada enquanto cidadão.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: narrativo.

Objeto literário: conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis.

Objetivo da proposta: Realizar a leitura do conto, registrando as diversas interpretações em diário de leitura e discutindo-as no Grupo Focal.

Série e/ou segmento a que se destina: 9º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 4 aulas.

2.1 Atividades: Proposta de leitura com o conto “Pai contra mãe”

Antes da leitura do conto

Diário de leitura:

Os alunos devem receber um pequeno caderno, bloco (diário de leitura), para realizarem as anotações pertinentes à leitura e discussão dos contos. Devem ser orientados sobre seu uso e esclarecidos que não será um espaço destinado à correção de atividades pelo professor, sendo um item de uso pessoal, destinado a anotações. Importante destacar que o diário de leitura possui o objetivo de criar oportunidades para os alunos se expressassem de maneira subjetiva sobre a leitura. As anotações, questionamentos e comentários realizados durante a aplicação dos contos serão utilizados para discussão no Grupo Focal, posteriormente.

Para o desenvolvimento da atividade com o conto:

Formar grupos com, no máximo, quatro integrantes.

Entregar uma cópia impressa do conto para cada aluno.

Atividade motivacional anterior à leitura: após a leitura do título do conto, indagar aos alunos (questões orais): Qual temática será desenvolvida neste conto? E as personagens, quem são? O que fazem? Que história você imagina que será contada?

1º Momento: Leitura silenciosa

Oportunizar, nesse primeiro momento, uma primeira leitura que será realizada pelos alunos de forma silenciosa.

2º Momento: Leitura em voz alta pelo professor

Leitura oralizada pelo professor para a sala toda.

3º Momento: Verificação de vocabulário.

O conto apresenta palavras que podem ser desconhecidas pelos estudantes; é importante, nesse momento, que não exista dúvida em relação aos vocábulos presentes no texto.

4º Momento: Orientar os alunos a dialogarem em pequenos grupos sobre as impressões acerca da leitura do conto.

O que os impressionou? Qual fato mais chamou a atenção? Personagens, ações que causaram espanto, raiva, indignação. Os alunos irão registrar, com seus colegas, suas primeiras impressões advindas do conto, as quais podem ser de diversa ordem, mas precisam referir-se especificamente a dados encontrados no texto.

5º Momento: Após o diálogo com os colegas, cada grupo irá expor suas impressões sobre o conto com a mediação do professor.

A partir das anotações, indagações, comentários, o professor deverá orientar os alunos a retornarem ao texto para justificar ou corrigir suas impressões a partir dos elementos constitutivos da obra.

Caso nenhum grupo destaque os elementos narrativos na análise, é importante que o professor proponha um olhar para a obra a partir dos significados dos nomes das personagens, dos nomes das ruas presentes na

obra, procurando ressaltar a relação irônica ou não desses com a ação das personagens.

6º momento: Justificativa

- Professor, é importante que os alunos justifiquem suas respostas com elementos do próprio conto. Aqui, seguiremos o percurso proposto por Jouve (2013), de uma sequência de atividades com a leitura, partindo da relação pessoal do leitor com o texto. Sua primeira etapa parte da relação pessoal com o texto, para que, após a leitura, haja o questionamento da leitura. O autor sugere algumas indagações que levariam à apropriação subjetiva do texto. A segunda etapa consiste na confrontação das falas subjetivas dos alunos com os dados do texto, para a verificação e a distinção entre as respostas compatíveis ou não com a narrativa. Na terceira e última etapa, os alunos são interrogados sobre suas reações subjetivas, principalmente sobre aquelas que contradizem o texto:

De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por que razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si. (JOUVE, 2013, p. 62).

Os alunos devem justificar suas impressões: o que os motivou a pensar na hipótese escolhida?

- Ao retomar a hipótese, é importante comentar por qual razão a construíram: com base em quê? Na obra ou em suas experiências pessoais?

- Também é importante questionar se o texto surpreendeu e por quais motivos.

-Para que os grupos não tumultuem o momento de falar, sugere-se que cada equipe tenha um porta-voz, que exponha o pensamento do grupo ou os questionamentos individuais.

7º momento: Diário de leitura: prática de leitura compartilhada

Reiterar aos alunos que devem fazer o registro no diário de leitura. As anotações servirão para futuras discussões no Grupo Focal.

8º momento: Grupo Focal: O Grupo Focal é o momento que culmina na discussão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor com a leitura de literatura; os alunos recorrerão às anotações do diário de leitura para pontuar ou destacar suas falas durante a discussão.

Aqui, podem aparecer as comparações sobre diferentes textos lidos, sobre desfechos, sobre o gênero trabalhado durante um determinado tempo, as impressões sobre leituras realizadas e a experiência com o trabalho com a literatura. Cabe destacar que o papel do professor, nesse processo, é indispensável no despertar para a leitura, no entendimento do que foi lido, não como detentor do conhecimento, mas como mediador.

Considerações finais

Essa proposta de atividades surgiu da necessidade de ampliar o conhecimento literário dos alunos, introduzindo um novo trabalho com a literatura em sala de aula. Ela se pautou na leitura, interpretação, compreensão oral e escrita, não tendo por objetivo esgotá-la em sua análise.

A atividade com o conto em sala despertará questionamentos únicos nos alunos, motivo pelo qual o professor deve realizar antes uma leitura aprofundada e analítica. O trabalho de maneira sistematizada com os contos mostrou-se muito oportuno para o desenvolvimento do conhecimento literário, uma vez que envolve os alunos nas leituras e discussões.

Sabemos que o trabalho com a literatura deve ocupar um lugar de destaque no ambiente escolar, mesmo enfrentando tantos desafios e apresentando barreiras. O trabalho com a literatura promove mudanças significativas na construção do pensamento social e crítico e é no trabalho sistematizado com o texto literário que o educando poderá ampliar seu horizonte de leitura, expandindo seu conhecimento literário e vivenciando novas indagações.

Referências

- ANDERSEN, Hans Christian. *A pequena vendedora de fósforos*. Virtualbooks, 2000. E-book. Disponível em: <https://www.virtualbooks.com.br/v2/ebooks/pdf/00817.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ASSIS, Machado de. *A cartomante e outros contos*. Coleção Travessias. Orientação pedagógica e notas de leitura Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 1995.
- BARRETO, Lima. *Melhores contos de Lima Barreto*. 8. ed. São Paulo: Global, 2002.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FARIA, Tatiele Jesus. *Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico*. Volume I. 103p. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.
- FARIA, Tatiele Jesus. *Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico*. Volume II. 82p. 2020. Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.
- FIORIN, José Luiz. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FRANCO JR., Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria da Literatura: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 4. ed. Maringá: EDUEM, 2019.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2006.
- MACHADO, Ana Maria (org.). *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- JOUBE, V. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

- PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jovens y la cultura*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1999.
- POE, Edgar Allan. *O barril de amontillado*. Tradução Samuel Titan Jr. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gabriellamorandini/files/2130/12069/2+O+Barril+de+Amontillado+-+Edgar+Allan+Poe+OK.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias de Allan Poe*. Tradução Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2003.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Conspiração de nuvens*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Seminário dos ratos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- TREVISAN, Dalton. *O vampiro de Curitiba*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- TREVISAN, Dalton. *33 contos escolhidos*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- TREVISAN, Dalton. *Quem tem medo de vampiro?* São Paulo: Ática, 2013.
- TREVISAN, Dalton. *Voices do retrato*. São Paulo: Ática, 1998.

Apêndice I

Machado de Assis é um dos mais importantes escritores de nossa literatura. Em sua fase realista, abre espaço, em sua obra, para questões psicológicas das personagens, destacando suas vontades, necessidades, defeitos e qualidades. Sabe-se que sua obra nos faz refletir sobre o espírito humano e suas fraquezas (ingratidão, soberba, corrupção, crueldade entre tantas outras).

No conto tratado a seguir, “Pai contra Mãe”, serão ressaltadas, para estudo, a ironia e a crueldade presentes nas atitudes dos protagonistas da trama: Cândido, Clara e Tia Mônica.

Entende-se por ironia o emprego de uma palavra ou expressão de forma que ela tenha um sentido diferente do habitual e produza um humor sutil. Na Literatura, a ironia é a arte de zombar de alguém ou de alguma coisa, com vista a obter uma reação do leitor, ouvinte ou interlocutor. Segundo Fiorin (2014), é um alargamento semântico, sendo categorizado como uma difusão sêmica, uma dissimulação. A ironia, de acordo com o pesquisador, semanticamente, aponta para um significado invertido. O autor enfatiza que:

Com isso, há uma intensificação maior ao sentido, pois se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto. O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma inversão. A ironia apresenta uma atitude do enunciador, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo etc. (FIORIN, 2014, p. 69-70).

A ironia, de acordo com o referido pesquisador, é muito mais ampla, podendo ter várias dimensões, podendo ser atribuída a uma palavra, bem como à obra toda, como é o caso desse conto, carregado de marcas de ironia.

O conto escolhido para esta análise foi publicado em 1906, no livro *Relíquias da Casa Velha*, e insere-se na fase “madura” do autor, de características marcadamente realistas, na qual é registrada a

barbárie da escravidão e a luta pela sobrevivência no Brasil Império. Tem como cenário a cidade do Rio de Janeiro do século XIX, antes da abolição da escravatura, embora o conto tenha sido escrito já após o acontecimento.

De maneira clara na narrativa, visualiza-se a luta das três classes que constituíam o país na época: o latifundiário (senhor), o homem “livre”, mas pobre, e o escravo. Apresenta os aspectos socioeconômicos das personagens que beiram a miséria, dependência e escassez. O pensamento predominante é maquiavélico e capitalista, com destaque para a “coisificação” do ser humano, resumindo os escravos a mercadorias.

a) Análise do conto “Pai contra Mãe”

A análise realizada servirá como parâmetro para a discussão em sala de aula. A proposta é que o professor inicie o estudo do conto por meio de uma análise descritiva dos elementos que compõem a narrativa, principiando pelo enredo, determinado pelas seguintes partes:

I. Exposição (introdução ou apresentação): exposição da escravidão, seus instrumentos e a história de Cândido Neves.

II. Complicação (desenvolvimento): sem dinheiro e com dívidas acumuladas, Cândido não encontra outra forma de cuidar do filho, vendo-se obrigado a entregá-lo na roda dos enjeitados.

III. Clímax: entendemos como o momento culminante da história aquele em que Ermínia é capturada e implora por sua liberdade.

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): o conto conclui quando, mesmo após inúmeras súplicas, a escrava é entregue ao seu dono e Cândido recebe sua recompensa em dinheiro, o que possibilita que ele permaneça com seu filho.

A primeira parte do conto apresenta um prólogo de caráter histórico-descritivo, apresentando o cenário brasileiro em que se passa a narrativa. Nele, é introduzida a ação na narrativa e situado o leitor no campo ideológico da sociedade da época. Percebe-se,

então, que o narrador recupera o passado para aí contar sua história. Tal prólogo é de muita importância para a compreensão da narrativa sobre *Cândido*.

Outro ponto que merece destaque é o início atípico da narrativa, pois ressalta o fim da instituição em torno da qual a trama se desenvolve. O narrador parece anunciar que não fala sobre a escravidão, mas sobre o que significou a sua abolição.

Ao descrever os instrumentos utilizados na escravidão, como “o ferro ao pescoço, outro ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres” (MACHADO, 1995, p. 35), o narrador incumbe-se de mostrar a forma e a utilização desses instrumentos para aproximar o leitor ao tempo e espaço da narrativa. É ao longo dessa descrição que os escravos são apresentados em um processo de coisificação, enquanto o dinheiro passa por um processo de personificação: “O sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói.” (MACHADO, 1995, p. 35). É possível perceber a ironia do narrador ao inverter as posições dos humanos enquanto objetos e do objeto que passa pelo processo de humanização, destacando o valor de cada um na sociedade da época.

É ainda na introdução do conto que se encontram outros elementos de suma importância para a narrativa, pois, ao qualificar a máscara como “grotesca”, o narrador manifesta um posicionamento: “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.” (MACHADO, 1995, p. 35).

Nota-se também o uso da primeira pessoa do plural do verbo “cuidar”, uma maneira de inserir o leitor e o próprio narrador na trama. O leitor é convocado, novamente, com o uso do imperativo, a visualizar a cena descrita em: “O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até o alto da cabeça e fechada atrás com chave.” (MACHADO, 1995, p. 35).

São nesses “detalhes” que a literatura de Machado desempenha seu papel historiográfico. Ao transitar pelas margens,

ele permite que o leitor chegue mais perto do passado e perceba que a escravidão foi muito mais que casa grande e senzala, ou senhor e escravo, mas também seus aparelhos e ofícios e, de forma mais aguda, o horror instituído aos escravizados.

O narrador ressalta, por duas vezes, os aparelhos e ofícios e adverte não existirem mais, assim como desapareceram os escravos fugidos. Então, é necessário realizar a leitura de *Cândido Neves*, atentando para o fato de que mal tirava seu sustento, pois seu ofício de capturar escravos fugidos também havia desaparecido. É, portanto, a partir da compreensão do que significava ter esse ofício que se consegue refletir a respeito do abalo que a lei de abolição causou na personagem Candinho.

Sabe-se que tal ofício não foi escolha do protagonista, mas imposto a ele; o mais correto seria dizer que o escolheu por uma questão de sobrevivência, incerta e precária: “*Cândido Neves* perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo” (MACHADO, 1995, p. 38).

O fato de a trama ser narrada em terceira pessoa deixa escapar ao narrador o relato de sofrimento e tortura aos quais os escravos eram submetidos. Também é possível perceber que o narrador deixa transparecer que tais práticas grotescas eram utilizadas como uma maneira de manter a “ordem social”. Essa forma de mascarar o brutal é onde reside a ironia do texto, conferindo ao narrador o sentimento da sociedade, do sistema escravocrata do Império brasileiro, salientando que toda brutalidade exposta não passava da necessidade dos poderosos para manterem o sistema social. Ao trazer a ideologia do escravocrata, a narrativa torna a desmascarar a camada social dominante, levando o leitor a adquirir uma posição de indignação perante os acontecimentos.

b) Perfil das personagens

Ao realizar uma análise em relação ao perfil psicológico das personagens, percebe-se que Machado expõe o egoísmo humano, a

falta de caráter, a hipocrisia de uma sociedade que impõe uma ordem social aos dominados. É possível perceber que as personagens se apresentam em uma briga de iguais, que legitima o poder da classe dominante e sai vencedor o mais forte, apesar de sua fraqueza moral e instabilidade emocional.

Uma análise da semântica dos nomes das personagens leva a perceber, mais uma vez, o quão irônico foi Machado. Cândido Neves, personagem principal da narrativa, homem que não revela grandeza de caráter, compaixão ou sensibilidade às condições da escrava, carrega um nome que remete à pureza, alguém que é desprovido de culpa, inocente, com candura, um ser quase angelical; seu sobrenome reforça essa ideia, uma vez que Neves remete ao branco, puro. Outra personagem que compõe esse pensamento é Clara, esposa de Cândido; semanticamente, seu nome remete ao leitor a algo límpido, puro, imaculado. Arminda, do germânico, traz a ideia do que é doce, outra ironia para uma personagem de vida tão amarga. Mônica é aquela que é só, viúva e solitária, talvez essa seja a única que condiz com o nome, pois dela sempre se observa uma atitude individualista e excludente.

Ao longo da narrativa, pobreza e dependência aproximam as personagens, mas a noção de propriedade as distancia.

Cândido Neves, primeiro personagem apresentado na narrativa e principal personagem masculina, é homem de “defeito grave”, pois possui aversão ao trabalho. Para ele, todo ofício é custoso e, além disso, quem trabalha não recebe o que merece, e, dessa maneira, seus empregos foram deixados pouco depois de assumidos.

É perceptível também dois tipos de comportamento na personagem, que, diante de uma figura superior ou igual a ele na escala social, porta-se de acordo com a semântica do seu nome, ou seja, de forma mansa, cândida; em sua relação familiar, é chamado de Candinho, o diminutivo, usado de forma carinhosa, acentuando ainda mais essa característica da personagem. Mesmo quando Tia Mônica adverte-o de alguma coisa ou cobra-lhe algo, como no momento em que ela exige que ele busque um emprego fixo,

Cândido não se exaspera; apesar de sentir-se ferido, age de maneira calma: “Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero, mas muito menos manso do que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixaria de comer.” (MACHADO, 1995, p. 39).

Em toda a narrativa, apenas em um momento ele perde o controle e põe para fora a raiva que sentia de tia Mônica. É quando esta tenta persuadi-lo a levar o filho à Roda dos Enjeitados: “Cândido arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar.” (MACHADO, 1995, p. 39).

Também, com a mansidão que lhe é característica, ele age com o dono da casa onde morava, quando este vem cobrar-lhe o aluguel. O homem fala duramente com ele, mas Cândido não ousa responder no mesmo tom: “Ao vê-lo, ninguém diria que era o proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferia calar a retorquir.” (MACHADO, 1995, p. 39).

No entanto, diante de alguém socialmente inferior a ele, como a escrava, seu comportamento muda. Deixa de lado a sua mansidão e se mostra superior a esta, usando de sua força para subjugar-la. Com o escravo, ele luta, “nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro também trabalhavam” (MACHADO, 1995, p. 38), e acaba vencendo-o. Esse segundo comportamento da personagem demonstra que a sua mansidão é aparente e que, na verdade, o que possui é uma falta de vontade de lutar pelos seus direitos com aqueles que estão no mesmo nível que ele ou são a ele superiores. O que pesa mais a Cândido é o seu sentimento de inferioridade, que desaparece diante do escravo. Isso prova que o nome da personagem serve para contrastar com seu comportamento brutal ao final do conto.

Cândido mantém o regime que corrompe uma das condições mais valiosas ao ser humano, sua liberdade. A personagem é alimentada pela manutenção desse sistema escravocrata e o alimenta, realizando a manutenção da divisão social.

É possível perceber que uma das características de Cândido é a contradição, visível de maneira explícita em seus atos e falas,

como no diálogo mantido com Arminda: “Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? Perguntou Cândido Neves. Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele.” (MACHADO, 1995, p. 41). Tal contradição justifica-se uma vez que a personagem também teve o filho sem analisar as consequências, tendo em vista a falta de perspectivas, de trabalho, de remuneração.

Outra personagem da narrativa que também merece uma atenção especial é Clara. A personagem mostra ao leitor sua pobreza mental, sua passividade a toda situação dramática em que se encontra. Tendo que se desfazer de um filho, ela não revela nenhum desespero ou lamentação, apenas reage de maneira submissa e passiva aos desmandos da tia Mônica e à falta de estabilidade do marido, principal causa da miséria em que ambos se encontram.

Tia Mônica, personagem fria e determinada, morava com o casal e sempre estava por perto, participando das suas decisões e opinando: “Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego [...]” (MACHADO, 1995, p. 37). Seu discurso revela firmeza ao julgar que Cândido deveria arrumar um trabalho que lhe desse estabilidade e garantisse o futuro da família.

É possível observar que as três personagens presentes na narrativa, Clara, Candinho e tia Mônica, têm muito em comum, pois possuem a liberdade do homem livre, no entanto, são pobres e dependentes, embora estejam um degrau acima do escravo na escala social. Dessa forma, só lhes resta usar o escravo, não diretamente, pois não possuem recursos para este fim, mas de forma indireta, como é o caso de Cândido, que utiliza de seu ofício de caçador de escravos fugidos para se tornar superior, delatando-os, capturando-os e entregando-os à fúria do seu senhor.

Arminda, a escrava fugitiva, é apresentada como a personagem quase que “sem voz”, pois era essa a condição do negro. Teve sua liberdade caçada, mesmo sem cometer nenhum crime, a não ser ter nascido negra e ter sido forçada a ser escrava. É

uma vítima da tirania e violência de seu senhor e capturada por Cândido, que se revela tão frio e desumano.

Mesmo grávida e prestes a parir, é arrastada pelas ruas e vielas da cidade até chegar em casa de seu dono; mesmo diante das súplicas por sua vida e de seu filho, é entregue de forma brutal e acaba abortando: “No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.” (MACHADO, 1995, p. 42).

O título do conto justifica-se pelo contexto da luta travada pelo pai, Candinho, contra a mãe, Arminda: esta deseja proporcionar a liberdade que ela não tem ao filho que traz no ventre, enquanto Cândido almeja a renda que lhe garanta poder manter o filho perto de si.

c) Ambiente

Para que se entenda o que representou a possibilidade do fim do regime escravocrata no Brasil, faz-se necessário entender seu processo.

Quando os portugueses aportaram em terras brasileiras, o fizeram com o único objetivo de obter lucro. Para que isso acontecesse e gerasse muita riqueza, era necessária mão de obra escrava. A princípio, escravizaram os índios, pois a mão de obra africana era cara e, portanto, naquele momento inviável. Esse sistema se estendeu até meados do século XVII. A partir de 1682, criou-se a Companhia Geral do Comércio do Estado do Maranhão que facilitou e tornou lucrativa e barata a mão de obra escrava africana, somada ao fato de que o índio, em contato com o branco, percia com doenças como a gripe.

A exploração da mão de obra africana, em nosso território, teve início por volta de 1550. Os africanos eram tratados como simples mercadorias, já que eram capturados e transportados da África em navios negreiros, em viagens que podiam demorar de 30 a 50 dias, em condições degradantes e desumanas. Uma vez no Brasil, eram

distribuídos em diferentes localidades, a fim de serem utilizados, principalmente, no trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar.

Aqui, eram forçados a realizar trabalhos degradantes, sem descanso, sofrendo torturas psicológicas e físicas, pois os castigos eram os mais perversos. Na posição de objeto, coisa, eram tratados como incapazes de refletir e contestar sua própria condição.

Mesmo a vigilância constante e a violência às quais eram submetidos não bastavam para garantir total obediência e submissão aos seus senhores e aqueles que conseguiam fugir, fugiam; muitos iam para os quilombos, outros procuravam algum meio com que comprar a própria liberdade, buscando melhores condições de vida, outros tantos eram capturados pelos capitães do mato, como era chamado o algoz designado para esse tipo de trabalho.

No ano de 1850, a Assembleia Geral aprovou a Lei “Eusébio de Queiroz”, extinguindo o tráfico negreiro. Em 1871, a princesa regente assinou a “Lei do Ventre Livre”, determinando que, a partir da data de assinatura, todos os filhos de escravos nascidos estariam livres. Esta lei foi de muito pouco valor para a liberdade dos negros escravizados, de nada servia a liberdade dos filhos se as mães ainda continuavam escravas. Outra lei, assinada em 1885, a “Lei do Sexagenário” declarava liberdade a todos os escravos acima de 60 anos de idade, outra medida que muito pouco cooperou com a liberdade, pois eram poucos os que conseguiam chegar até essa idade devido às condições degradantes às quais foram submetidos a vida toda. Outra questão era de que a lei beneficiava muito mais os senhores, uma vez que podiam se ver livres dos escravos que não possuíam mais serventia para o trabalho.

Apenas em 1888 foi assinada a Lei Áurea, a qual declarava extinta a escravidão no país. Mesmo após a abolição, a vida dos escravos, agora livres, não se tornou mais fácil, pois não possuíam perspectivas de trabalho, tampouco de uma vida digna. A condição de objeto à qual foram submetidos nos mais de trezentos anos de escravidão ainda os acompanhava. Tal preconceito os persegue até os dias de hoje.

O conto foi publicado em 1906, quase 20 anos depois da abolição, mas é ambientado enquanto ainda perdurava o regime escravocrata e retrata bem a condição escrava durante o Segundo Reinado. O Rio de Janeiro da época, final do século XIX, era palco da corte, da burguesia, dos costumes e moda ditados pela França. Era também uma cidade com forte concentração urbana de escravos.

Ser escravo era ser um sujeito legalmente privado da liberdade, considerado como “mercadoria”, cujos castigos e punições eram ferramentas para efetivar a condição escrava. Também era comum, à época, a presença de notícias das fugas nos jornais e em outros espaços, o que demonstra a resistência dos senhores em manter todo esse regime. A imprensa, nesse contexto, era uma das ferramentas da época utilizada como forma de controle e captura dos escravos.

O regime escravocrata não se manteve apenas pelo controle exercido pelas leis ou pelos senhores de escravos, ele teve larga aceitação da sociedade, inclusive de pessoas pobres e livres. Ele era legitimado diariamente, por meio dos objetos, anúncios, ofícios, recompensas, firmando ainda mais a condição em que foram colocados, pois não eram apenas os senhores de escravos que viam dessa maneira, mas a sociedade como um todo, enfatizando ainda mais todo esse sistema opressor e dominante.

O conto ainda salienta: “Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia.” (MACHADO, 1995, p. 41). A cena descrita era corriqueira, aceita como natural aos olhos da sociedade, mesmo tratando-se de uma gestante.

Para o homem livre e pobre, não havia vantagens no fim desse sistema, muito menos ao senhor de engenho. No conto, pode-se notar que a condição de miséria do negro e do branco pobre são as mesmas, não há perspectivas de mudanças. O sistema escravocrata também aprisiona os homens, que assim como Candinho, pobres e miseráveis, fazem uso dessa engrenagem para tirar seu sustento.

d) Ironia

O autor se utiliza da ironia na construção da narrativa, como já mencionado, e pode-se, ao longo de todo o conto, encontrar construções apoiadas nessa figura, como em: “Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal” (MACHADO, 1995, p. 35), ao se referir à expressão “o ferro ao pescoço”, e da forma negativa com a qual a frase incide sobre a palavra “castigo”, o leitor é obrigado a questionar se o ferro era castigo dos mais brandos e a quais tipos de crueldade era exposto o negro em seus castigos mais terríveis.

Esbarra-se, ainda, com tal figura de linguagem nesta passagem: “Há meio século os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada” (MACHADO, 1995, p. 35), na qual a posição do narrador é irônica, uma vez que parece desconsiderar o fato de a escravidão não ser uma escolha.

e) Semântica do nome das ruas e o espaço na narrativa

A demarcação espacial da narrativa é exposta em: “Entrar por um dos becos que ligavam aquela à rua da Ajuda...” (MACHADO, 1995, p. 35), e evidencia a geografia da cidade do Rio de Janeiro na época, onde acontece desenrolar do conflito.

Ao longo da narrativa, o narrador faz referência às ruas percorridas pela personagem, a rua do “Parto” e a rua da “Ajuda”, onde supostamente a escrava Arminda parecia andar. A primeira é onde Cândido obtém a informação sobre a negra, faz alusão ao parto de Clara e antecipa o estado de Arminda, que se encontra gestante. A segunda é a rua da Ajuda, local onde a escrava é capturada, mas foi “de ajuda” apenas para Candinho. Também serve para criar um efeito irônico entre o nome da rua e o desespero solitário da mãe-escrava, que se vê arrastada, sem direito a auxílio, sem “ajuda”. O que é de ajuda para um é de desespero para o outro.

Essa ação de tirar de um e dar ao outro exalta ainda mais a condição de sobrevivência do pobre no Brasil Império. Com tão poucas oportunidades, é necessário acabar com o próximo para garantir sua sobrevivência.

Outra construção presente na trama é que, ao levar o filho à Roda dos Enjeitados, o protagonista toma a direção da Rua dos Bardonos, entra na Rua da Guarda Velha, passando por um beco que liga essa à Rua da Ajuda, o que permite visualizar uma progressão para Cândido, pois, Bardonos, sonoramente, é muito próximo da palavra abandono, ação que viria a praticar se não conseguisse uma ajuda para ficar com o filho.

Nesta luta pela sobrevivência, defronta-se com as personagens em desespero para continuar existindo, mesmo que seja através do filho, de um descendente.

Machado de Assis: do conto ao encanto¹

Helena de Oliveira Souto
Andréia da Cunha Malheiros Santana

Palavras-chave: Obras clássicas. Leitura. Ensino Fundamental.

1. A pesquisa e sua aplicação

Este recorte é oriundo da dissertação intitulada *Leitura dos clássicos na escola: entre o dever e o prazer*, de Helena Oliveira Souto, sob orientação da professora doutora Andréia da Cunha Malheiros Santana, defendida no Programa de Mestrado Profissional - Profletras/UEL, em 31 de julho de 2021. Como requisito para a titulação, foi elaborada uma dissertação com a discussão teórica e a explanação da intervenção a ser realizada por meio de um caderno pedagógico. O objetivo da dissertação foi discutir a importância da literatura no Ensino Fundamental. Tal objetivo estava articulado com o do caderno pedagógico, cujo foco era desenvolver atividades que trabalhassem com a literatura no segundo ciclo do Ensino Fundamental, mais especificamente com alunos do 9º ano. As atividades não foram aplicadas, pois, devido à pandemia do coronavírus, as aulas da rede pública foram suspensas e os alunos ficaram acompanhando as “Aulas Paraná” via *YouTube*, o que impossibilitou a realização da intervenção.

O trabalho com os clássicos da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental é um desafio para os professores, pois muitos evitam trabalhar com a literatura por acreditar que ela é de difícil compreensão, quer por seu vocabulário, quer pelo contexto social. Tais professores acabam optando por leituras simplistas que não causem incômodo ou ainda por obras com bastante apelo

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

comercial. Sabemos que provocar o desejo de ler não é uma tarefa fácil, mas que precisa ser realizada, pois o gosto pela literatura também se adquire. Segundo Solé (1998, p. 43), “o interesse também se cria, se suscita, e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.” A afirmação de Solé enfatiza a relevância do papel do professor; acreditamos que ele precisa assumir o seu papel como agente propagador do trabalho com a literatura.

Machado (2002) corrobora Solé e afirma que, ao serem lidos na infância ou no início da adolescência, os clássicos da literatura são integrados ao percurso da vida da criança e do adolescente, e pela literatura a criança aprende precocemente a usar a língua de forma criativa, evoluindo para um conhecimento mais elaborado. Nesse sentido, Machado (2002) enfatiza que o interessante seria aproximar os jovens leitores da grande tradição literária, para que conheçam as histórias de que somos feitos e, a partir dessas leituras, possam repensar o seu papel social.

A tarefa da escola é árdua e complexa, pois ler se aprende lendo, e a missão da escola é criar um ambiente no qual se possa estabelecer esse hábito, com professores que transmitam essa paixão, pois se educa pelo exemplo (GUIMARÃES; BATISTA, 2012).

É nesse contexto que o projeto de intervenção foi elaborado. Esta proposta didática surgiu com a intenção de levar o aluno a pesquisar, a pensar, a questionar o mundo e a si mesmo, enquanto constrói seu conhecimento. Segundo Andruetto (2017, p. 104), “a leitura é um instrumento de intervenção sobre o mundo, que nos permite pensar, tomar distância, refletir; a leitura também é uma possibilidade esplêndida para dar lugar à discussão, ao intercâmbio de percepções e à construção de um juízo próprio”.

Para a elaboração da intervenção didática, foram utilizadas as estratégias de leitura defendidas por Solé (1998). Tais estratégias, além de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto, ajudam a atribuir sentido ao que é lido, estabelecer previsões e

formular perguntas e respostas sobre o texto, para que compreendam o seu tema e a sua ideia principal. Para a autora,

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLE, 1998, p. 72).

Para Andruetto, o professor deve ser uma ponte onde transita um saber recebido, um saber que não deveria se perder, mas que seja um legado aos que chegam, um saber que pode tornar a vida mais intensa, com mais identidade. “O professor como ponte entre o que houve e o que virá, uma ponte através da qual se produz um encontro” (ANDRUETTO, 2017, p. 106).

O “Caderno de Atividades Pedagógicas” facilita essa ponte, ele traz orientações para o professor e atividades para o aluno. Contém um esquema de sequência didática, descrição das atividades e sugestões de leitura. É um material que pode ser adaptado e reutilizado em diferentes contextos.

Ele não tem como objetivo apresentar uma “receita pronta” para os professores do Ensino Fundamental, mas sim compartilhar algumas estratégias que foram elaboradas para o trabalho com a literatura. Ressaltamos a autonomia e a liberdade do professor para desenvolver seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos. As atividades podem e devem ser (re)organizadas conforme a realidade de cada sala de aula.

A Unidade didática selecionada para esta coletânea tem como finalidade propor a leitura de um conto² escrito por Machado de Assis. Trata-se da primeira atividade do caderno pedagógico resultante da pesquisa de mestrado, pois tem a função de

² Caro professor, para mais informações sobre o trabalho realizado, por favor, consulte o apêndice 1.

apresentar o autor aos estudantes, contextualizar a obra e suas temáticas recorrentes. O caderno pedagógico elaborado apresenta ainda mais duas unidades, uma delas aborda a história em quadrinhos, fruto da adaptação do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e a terceira unidade trabalha com o romance que originou a HQ. As atividades apresentadas aqui são apenas a primeira etapa do trabalho com a obra do autor.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: narrativo.

Objeto literário: Conto “A carteira”, de Machado de Assis.

Objetivo da proposta:

Ampliar o contato do estudante com textos literários; despertar no aluno a curiosidade de descobrir o que o conto reserva; confirmar ou rejeitar as previsões ou expectativas criadas antes da leitura.

Série a que se destina: 9º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 10 aulas, conforme distribuição abaixo: 5 encontros de 2 aulas cada. É possível alterar o quantitativo de aulas de acordo com a necessidade dos estudantes, dessa forma, o cronograma apresentado deve ser entendido apenas como uma referência.

Quadro 1 - Organização das atividades da Unidade

Encontro	Foco temático dos encontros	Atividade
1	Conhecendo Machado de Assis	Antes da leitura do conto: Pesquisa no laboratório
2	Exposição oral	Apresentação e discussão sobre a pesquisa e o tema do conto
3	Confirmação (ou não) das previsões	Durante a leitura do conto: -Leitura do conto -Estabelecer relações com as atividades/reflexões realizadas antes da leitura
4	Avaliando o texto	Depois da leitura do conto:

		Avaliar as informações contidas no texto
5	Dinâmica	Na pele dos personagens

Fonte: Adaptação do *Caderno Pedagógico* (SOUTO, 2021)

Antes de iniciar a atividade, o caderno pedagógico traz uma síntese do que estamos considerando como atividades a serem propostas antes, durante e após a leitura; essa síntese tem como objetivo orientar o professor sobre a metodologia a ser utilizada em sala de aula.

Vale destacar que o caderno apresenta quadros com orientações aos docentes caracterizados pela borda vermelha e figura de uma coruja; quadros com orientações aos estudantes caracterizados pela borda azul e pela imagem de alguns livros; as atividades de escrita são representadas com um lápis; essa organização foi necessária porque o material tem mais de um interlocutor:

Quadro 2 - Orientação para o docente

	Professor, eis algumas informações baseadas nas estratégias de leitura desenvolvidas por Solé (1998):	
Antes da leitura	Conhecimentos prévios	Proporcionar a leitura e os conhecimentos prévios pertinentes.
	Estabelecer previsões sobre o texto	Antecipar o tema ou a ideia principal, a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens. Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
Durante a leitura	Inferência	Identificar a alternativa em que se infere o conteúdo a partir dos diversos indícios que o texto oferece. Confirmar, rejeitar ou corrigir as previsões ou expectativas criadas antes da leitura. Localizar o tema ou a ideia principal. Formular hipóteses a respeito da sequência do enredo.
	Deduções	Deduzir o significado das palavras, expressões e frases com o sentido

		figurado, ironia e duplo sentido, a partir de informações explícitas, esclarecer a partir da inferência ou consulta do dicionário.
Depois da leitura	Temas e ideias principais	Concluir o tema e a ideia principal.
	Resumo	Identificar a ideia que resume o conteúdo do texto.

Fonte: Adaptação do *Caderno Pedagógico* (SOUTO, 2021)

2.1 Atividades desenvolvidas

1º Encontro (sugestão: 2 horas-aula) – Antes da leitura

PROFESSOR, nesse primeiro momento, você precisará:

- Formar os grupos que estarão juntos durante todo o projeto de leitura.
- Escolher os grupos por sorteio, para que eles possam ter contato com pessoas diferentes de seu círculo de amizade.
- Elaborar cartões com números de 1 a 7, cinco vezes, colocados dentro de uma caixinha; cada aluno pegará um número e ao final haverá cinco grupos com sete pessoas.
- Levar os alunos para o laboratório de informática do colégio, para pesquisarem: 1. a biografia de Machado de Assis, e 2. o contexto histórico em que viveu o autor, o preconceito racial, a escravidão e as temáticas abordadas pelo autor em suas obras.



Caro aluno, todas as atividades propostas neste projeto serão realizadas em grupo. Nesse primeiro encontro serão formados os grupos através de sorteio.

Vocês serão conduzidos ao laboratório de informática do seu colégio, para pesquisarem sobre:

- biografia de Machado de Assis;
- suas principais obras;
- contexto histórico em que ele viveu;
- preconceito racial e a escravidão;



- papel da mulher na época;
- temáticas abordadas pelo autor em suas obras.



1. Anote a pesquisa feita para discutir com a turma.

Resposta pessoal.

2º Encontro (sugestão: 2 horas-aula) – Antes da leitura

PROFESSOR, antes de iniciar o trabalho com o gênero “conto”, é preciso que os alunos já tenham conhecimento dos elementos do conto: narrador, tempo, espaço e sua estrutura: introdução, desenvolvimento e a conclusão.

O conto, enquanto gênero literário, aborda temas universais com o intuito de contribuir para a formação humana e relações sociais.

(CANDIDO, 2011)

- Converse com os alunos, informando que eles irão ler um texto cujo título é: “A carteira”.
- Faça perguntas pertinentes ao tema.
- Estabeleça um paralelo com o conhecimento formal de maneira contextualizada, desafiando o aluno a pensar sobre a experiência vivenciada.
- Entregue aos alunos uma tabela dividida em três partes, “Antes, durante e depois da leitura” para fazerem suas previsões de leitura.



2. Exposição Oral- Apresentando a pesquisa. Cada grupo irá expor o que pesquisou.

Resposta pessoal.

Após apresentar o gênero literário “conto”, o professor vai propor a leitura de um conto de Machado de Assis, “A carteira”, mas antes ele irá pedir que os estudantes escrevam as suas previsões a respeito da leitura e completem o quadro abaixo na parte: “Antes da leitura”.



3. Preencha a primeira coluna da tabela abaixo inserindo as suas previsões sobre a leitura:

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<i>Resposta pessoal.</i>		
<i>Resposta pessoal.</i>		

3º Encontro (sugestão: 2 horas-aula) - Confirmação (ou não) das previsões - Leitura do texto

PROFESSOR, hora de começar a leitura. Faça a divisão do texto em cinco partes, entregue uma parte para cada grupo, peça a um aluno de cada grupo que faça a leitura em voz alta. Ao término da leitura de cada parte, será feita a discussão do que foi lido e novas previsões do que poderá acontecer, seguindo a divisão de leitura proposta por Isabel Solé.

Nessa fase, você assume a postura de mediador, e o aluno assume a postura ativa diante do texto. Você incentivará o aluno a assumir atitudes investigativas sobre suas dúvidas, fornecendo material de pesquisa.

Material: Fichas com partes do conto.



Caro aluno, seu grupo irá receber uma parte do texto, e escolherá um componente do grupo para fazer a leitura para toda a sala. Após a leitura de cada parte, será feita uma discussão para comprovar as previsões feitas. Você, deverá ir marcando no quadro das previsões os equívocos e os acertos. Para isso, você irá:

- Confirmar ou rejeitar as previsões ou expectativas criadas antes da leitura.
- Esclarecer as palavras desconhecidas.
- Formular hipóteses a respeito da sequência do enredo.
- Construir o sentido do texto.



- Identificar pistas sobre a posição do autor.
- Relacionar novas informações ao conhecimento prévio.



4. Preencha a segunda coluna da tabela abaixo inserindo o tema de cada parte do conto. Caso haja expressões e frases com o sentido figurado, ironia e duplo sentido no texto, destaque o efeito de sentido produzido.

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
	<i>Resposta pessoal.</i>	
	<i>Resposta pessoal.</i>	
	<i>Resposta pessoal.</i>	

4º Encontro (sugestão: 2 horas-aula) - Depois da leitura

PROFESSOR, nessa fase é hora de avaliar a leitura realizada. Verifique se as previsões feitas antes da leitura foram confirmadas, conduza-os à construção de significados a respeito do texto. Ensine-os a identificar o tema e a ideia principal e as ideias secundárias do texto lido. Leve-os a relacionar as informações que foram construindo durante a leitura e incentive-os a avaliar criticamente as informações e opiniões que formaram.



5. Preencha a terceira coluna da tabela abaixo, inserindo o tema e a ideia principal do conto. É possível pensar que houve uma mudança de contexto entre a época em que o texto foi escrito e hoje? Anote as suas impressões na tabela.

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
		<i>Resposta pessoal</i>
		<i>Resposta pessoal</i>
		<i>Resposta pessoal</i>

5º Encontro (sugestão - 2 horas/aula) Dinâmica - Na pele dos personagens

Sugerimos que essa atividade seja feita em forma de leitura dramatizada. O professor poderá escolher um aluno de cada grupo para representar cada personagem do conto. Explique que eles deverão se posicionar perante os fatos descritos. Essa atividade será feita por sorteio para que não haja discussão sobre o personagem que cada um receberá. Será sorteado um número para cada representante de grupo e o número corresponderá ao personagem que o grupo terá de representar.

PROFESSOR, conduza a dinâmica “Na pele dos personagens.”

Essa mediação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois os personagens serão construídos com base nas discussões que foram feitas no final da oficina.

Escutar a releitura dos educandos e suas experiências proporcionará respeito e confiança, pois cada grupo poderá expor suas ideias e opiniões.



Caro aluno, você já leu o texto e já discutiu, agora vai entrar na pele do personagem. O professor vai sortear um personagem para cada grupo, incluindo o ponto de vista do narrador. Será escolhido pelo grupo, quem irá representar o personagem. O aluno escolhido colocará a sua visão e o seu posicionamento perante os fatos descritos no conto.

- 1 - O narrador;
- 2 - Honório, quem encontra a carteira;
- 3 - O amigo Gustavo, que perdeu a carteira;

- 4 - A esposa D. Amélia, que tinha seus bilhetinhos dentro da carteira;
5 - O homem que estava à porta da loja.



6. Hora de realizar a leitura dramatizada; caso queiram, vocês podem filmar a atividade.

Resposta pessoal.

Após essas atividades, os estudantes terão tido um primeiro contato com a literatura machadiana. Se eles ainda não estiverem encantados com o autor, terão mais oportunidades para este encantamento nas próximas atividades constantes no caderno pedagógico derivado da dissertação de mestrado, que pode ser acessado em Souto (2021).

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. *A leitura, outra revolução*. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ASSIS, Machado de. A carteira. In: ASSIS, Machado de. *Obra completa*. vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000169.pd>.

Acesso em: 20 abr. 2023.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

GUIMARÃES, Alexandre Huady; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUTO, Helena de Oliveira. *Leitura dos clássicos na escola: entre o dever e o prazer*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Profletras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2021. 147 f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000234813>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Apêndice 1

Caro professor, o conto “A carteira” foi escolhido com o objetivo de apresentar o autor aos alunos, uma forma de aproximar o leitor de um clássico literário e despertar o desejo de continuar conhecendo as obras do escritor. O conto é uma narrativa curta, que explora o enredo de forma breve, é um gênero em prosa que permite ao discente traçar caminho para se tornar um leitor crítico. Espera-se que com as atividades propostas, eles possam entrar no universo machadiano e descobrir sua sutileza ao representar a realidade da época.

O Caderno Pedagógico começará com uma didática organizada a partir da leitura do conto de Machado de Assis, “A carteira” (publicado em 1884, no jornal *A Estação*); embora o autor seja canônico, o conto não é considerado uma obra canônica.

O conto é curto e o tempo em que se desenvolve a trama é breve. O narrador, em 3ª pessoa, detalha a vida do protagonista para que o leitor conheça a situação em que ele se encontra. Honório é um advogado que teve sua reputação prejudicada ao perder uma causa. É um homem casado, de trinta e quatro anos, tem uma filhinha e está endividado. Mesmo com toda a dificuldade financeira pela qual está passando, não deixa de frequentar bailes e jantares para manter a aparência. Continua comprando e emprestando dinheiro. Sua esposa não sabe da situação financeira do marido, pois ele não lhe conta nada.

Honório estava muito preocupado, pois tinha que pagar uma dívida no dia seguinte; no fim da tarde encontra uma carteira, entra em um café e pensa ser a solução para o problema que o estava atormentando, abre-a e encontra um montante de dinheiro que o tiraria da angústia, mas junto com as notas, encontra alguns cartões, que logo o desestabilizam, a carteira pertencia a seu melhor amigo.

Ele está entristecido, pois considera imoral ficar com o dinheiro sabendo de quem era. De volta para casa encontra o amigo, como de costume, em sua casa, com sua esposa. Ele pergunta ao amigo se ele havia perdido algo, ele lhe responde que

sim, havia perdido a carteira. Honório entrega-a, mas se incomoda com a reação de Gustavo. O que surpreende o leitor é descobrir que na carteira havia bilhetes de amor de dona Amélia, sua esposa, para o amigo Gustavo.

O conto começa com o encontro da carteira, é interrompido pelas lembranças de Honório e termina com a decisão da devolução ao legítimo dono, com a revelação, apenas para o leitor, do possível caso de amor entre a esposa e o amigo. Machado de Assis deixa que o leitor tire suas próprias conclusões a respeito do enredo; em vez de apresentar respostas, ele questiona a alma humana. O autor consegue manter o leitor preso por meio de uma narrativa que aproxima o aluno da leitura.

Para mais informações sobre o trabalho realizado, favor consultar a dissertação completa cuja referência já foi indicada.

A subjetividade inscrita em textos e ilustrações¹

Raquel Aparecida Carlos de Souza
Sheila Oliveira Lima

Palavras-chave: Conto. Ilustração. Diário de Leitura.

1. A pesquisa e sua aplicação

A pesquisa *Diário de Leitura*: um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no Ensino Fundamental, defendida no ano de 2023, teve como objetivo geral propor maior atenção à subjetividade no processo de formação do leitor dos anos finais do Ensino Fundamental. Na escola, a formação de leitores literários implica diferentes fatores, como políticas governamentais, bibliotecas estruturadas para atender os estudantes, material didático apropriado para o trabalho com a literatura e práticas de leitura literária promotoras de experiências significativas.

Nesse sentido, concebemos que a relação entre texto e leitor é interativa e as representações fomentadas pela leitura são fundamentais para a atribuição de sentidos ao texto. Dessa maneira, os posicionamentos subjetivos dos leitores são pertinentes, pois apropriam-se da obra literária sob uma perspectiva singular. Entretanto, verificamos poucas práticas de leitura que contemplem a subjetividade leitora, fazendo-se necessário, portanto, o investimento em metodologias que, além de ensinar as propriedades do texto literário, proporcionem ao leitor envolvimento com a leitura. Para tanto, a pesquisa apoiou-se em diversos autores que abordam a leitura subjetiva, como Rouxel (2012, 2013), Jouve (2002, 2013), Petit (2009), Lima (2016) entre outros.

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

Com o intuito de promover práticas leitoras alicerçadas na subjetividade, elegeu-se o Diário de Leitura como instrumento para registrar o envolvimento do leitor durante a leitura, assim como os registros analíticos após a realização de um trabalho sistematizado com os textos. Em relação à implementação das propostas, utilizou-se o portfólio como dispositivo para reunir os textos literários e atividades de aprofundamento feitas pelos estudantes. As autoras Shores e Grace (2001) conceituam esse instrumento como uma coleção de itens que demonstra diferentes aspectos de desenvolvimento de cada aluno. Para a finalização das propostas com cada texto literário, adotou-se o Grupo Focal que, segundo Gatti (2005), é uma técnica que pode ser usada para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão a partir de dados provenientes de outras técnicas.

A seleção dos textos e obras literárias utilizados no projeto direcionou o leitor de maneira gradativa a uma leitura subjetiva. Desse modo, procuraram-se textos que possibilitam leituras polissêmicas, tanto pela linguagem verbal como pela linguagem não verbal, já que em algumas obras as ilustrações admitem diferentes interpretações. Um dos contos empregados no projeto foi “Fita verde no cabelo: nova velha estória”, de Guimarães Rosa, e a obra homônima, ilustrada por Roger Mello. O texto escolhido apresenta incompletudes que são preenchidas pelos leitores conforme suas singularidades. Na versão ilustrada, as imagens corroboram a polissemia da linguagem verbal, todavia, em algumas construções imagéticas, percebe-se que elas delimitam representações decorrentes da subjetividade leitora. Posto isso, a presente proposta de Unidade didática consiste em analisar o conto e o livro ilustrado, identificando possibilidades para um maior envolvimento subjetivo por meio do texto e ilustrações bem como pelo reconhecimento das diferenças de compreensão e interpretação entre as duas leituras.

Ao longo do processo de implementação da proposta, observou-se a dificuldade apresentada pelos estudantes ao realizarem leitura multissemiótica, pois a maioria não identificou a

relação de sentidos estabelecida entre as ilustrações e os enunciados verbais, fazendo-se necessária a mediação docente para o direcionamento das análises.

No que se refere à leitura dos textos apresentados pela pesquisa, os educandos demonstraram menor dificuldade de compreensão, no entanto, percebemos a inexperiência em participar de propostas que demandam posicionamentos pessoais em relação ao que se lê. Contudo, no decorrer das aulas, observamos mudanças de postura, a ponto de implicarem-se no texto para atribuir-lhe sentidos.

O Diário de Leitura e o Grupo Focal mostraram-se instrumentos favoráveis na constituição da subjetividade leitora, já que estimulam o leitor a exercer um papel ativo durante a leitura e, posteriormente, registrar e compartilhar essas experiências que se iniciam pelas impressões pessoais e percorrem uma trajetória analítica e crítica até confrontarem-se com as informações presentes no texto.

Dessa maneira, os resultados evidenciaram o desenvolvimento das capacidades leitoras dos discentes, explicitando a pertinência de práticas de leitura literária que contemplem a subjetividade aliadas à Teoria Literária para promover uma formação leitora efetiva. Foi perceptível, no início da pesquisa-ação, o hábito dos estudantes em realizar somente leituras parafrásticas, proveniente de planejamentos que visam apenas o trabalho com os descritores de língua portuguesa, projetando atingir bons resultados em avaliações externas. Todavia, faz-se necessária a presença de leituras polissêmicas em sala de aula, porquanto estimulam a criatividade e a criticidade, colaborando na formação do sujeito leitor.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: narrativo.

Objeto literário: Conto “Fita verde no cabelo: nova velha estória”, de João Guimarães Rosa, e o livro *Fita verde no cabelo: nova velha estória*, de João Guimarães Rosa e ilustrações de Roger Mello.

Objetivos da proposta: Realizar a leitura de um conto e obra ilustrada, cuja linguagem empregada é polissêmica; desenvolver a capacidade analítica de leitura multissemiótica; estimular a escrita de diário de leitura para a constituição da subjetividade leitora.

Série e/ou segmento a que se destina: 8º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 10 aulas.

Atividades

1. Leitura do conto

Nessa atividade, o docente deverá pedir aos alunos que realizem uma leitura do conto, em silêncio e individualmente. Após a leitura, os alunos deverão realizar as seguintes atividades:

1.1 Escreva, em seu diário de leitura, as impressões pessoais sobre o texto. Os registros podem ser compostos de opiniões, memórias evocadas, seleção de trechos marcantes e observações sobre eles ou criação de ilustrações relacionadas à leitura.

Resposta esperada: Trata-se de uma resposta livre. Espera-se que o aluno registre seu pensamento a respeito do impacto causado pela leitura, para, em outro momento, comparar suas impressões iniciais com os conhecimentos adquiridos ao longo da proposta.

1.2 Após a leitura silenciosa e o registro no diário, o professor solicitará aos alunos que façam a ilustração de um trecho marcante do conto no portfólio. A ilustração será retomada e utilizada em outro momento.

Resposta esperada: Trata-se de uma escolha e criação particular. Espera-se, com essa atividade, que o aluno perceba que poderá haver diferentes ilustrações do mesmo trecho, explicitando marcas de subjetividade na construção imagética.

1.3 Em seguida, será solicitada a descrição escrita da personagem protagonista, que deverá ser feita no portfólio e socializada, oralmente, com a turma.

Resposta esperada: Resposta livre. Espera-se que, durante o compartilhamento das descrições, os estudantes percebam as diferenças e semelhanças das representações a respeito da personagem protagonista.

2. Intertextualidade

2.1 Nessa etapa, o docente explicará o conceito de intertextualidade. Logo após, questionará os estudantes sobre a intertextualidade presente na obra.

Resposta esperada: Espera-se que os alunos identifiquem, no texto de Guimarães Rosa, o diálogo com o conto original Chapeuzinho Vermelho.

2.2 Nesse momento, os estudantes farão a leitura em voz alta do conto “Chapeuzinho Vermelho”, escrito por Charles Perrault, e da versão criada pelos Irmãos Grimm.

Resposta esperada: Espera-se que os alunos relembrem ou tomem conhecimento a respeito das duas versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

2.3 Após a leitura das duas versões, os alunos irão verificar as diferenças em relação às ações da personagem protagonista nas versões de Charles Perrault, Irmãos Grimm e no conto de Guimarães Rosa.

Resposta esperada: Espera-se que os discentes identifiquem que as ações da protagonista nas versões de Charles Perrault e Irmãos Grimm seguem um percurso semelhante no início e desenvolvimento da narrativa, porém, no desfecho de uma versão, a protagonista morre e, no

outro, ela continua viva. Já o texto de Rosa é uma releitura na qual o autor retoma a sequência narrativa, personagens e espaços similares ao conto original, modificando alguns elementos do enredo. Com isso, apresenta uma narrativa escrita em uma perspectiva diferente da versão originária.

3. A obra ilustrada

3.1 O docente apresentará aos educandos o livro-misto *Fita verde no cabelo*: nova velha história, ilustrado por Roger Mello.

Resposta esperada: Espera-se que, durante a leitura, os estudantes notem a relevância das ilustrações e a diferença entre o conto lido antes e a obra ilustrada.

3.2 O professor levantará questões orais sobre a ilustração feita pelos alunos no 1º momento - ocorrido antes da leitura da obra ilustrada - e as ilustrações presentes no livro.

- As ilustrações do livro chamam atenção? Por quê?
- Elas se assemelham às ilustrações feitas por você? Em que aspectos?
- Na sua opinião, por que a ilustração feita por você é diferente da ilustração de Roger Mello?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos percebam a riqueza das imagens nesse livro, comparem suas ilustrações com as do artista e encontrem semelhanças e diferenças entre elas. A última indagação promove a reflexão sobre a relação entre subjetividade e ilustrações, uma vez que as construções imagéticas manifestam as representações construídas sob o ponto de vista do ilustrador.

3.3 Após a discussão anterior, o docente fará indagações sobre a relevância das imagens nesse texto.

- Você pensa que a imagem exerce papel importante nessa narrativa?

- As ilustrações repetem informações do texto ou complementam o sentido dele? Justifique com exemplos extraídos da obra.

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes percebam a polissemia flagrada pelas ilustrações. Em várias cenas, observamos que, além de retratar elementos citados no texto, há imagens que complementam o sentido da linguagem verbal, suscitando diferentes interpretações. Como exemplo, mencionamos o trecho em que a garota atravessa o bosque e não encontra o lobo representado pelo animal, pois, nas ilustrações, é representado pela figura dos lenhadores; assim, a imagem acrescenta uma informação que não aparece no texto. Outro exemplo encontramos na cena em que a menina precisa escolher o caminho e a ilustração de uma sombra verde possibilita interpretações distintas.

3.4 Essa atividade promove a análise realizada em coletivo sobre as ilustrações presentes na obra. Para a realização da proposta, faz-se necessário projetar as ilustrações do livro por meio de um projetor ou em um televisor. Esse momento inicia-se com a leitura do texto da página em estudo, em seguida, são feitas observações tais como:

- A ilustração repete a ideia do texto, complementa ou diverge dela?
- As imagens possibilitam várias interpretações?
- A construção imagética converge com a linguagem empregada pelo autor?

Selecionamos, para essa atividade, algumas das páginas da obra para leitura e interpretação. Entretanto, o professor pode se valer de outras páginas para o mesmo exercício de leitura.

Figura 1 - Início da narrativa

HAVIA uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam.

Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes questionem a ilustração da aldeia e, caso não façam isso, o professor irá comentar que essa construção imagética delimita as representações feitas pelo leitor, visto que a narrativa inicia-se com uma descrição subjetiva da cidade, e o leitor é quem fará essa construção imaginária do local. Dessa maneira, as ilustrações repetem a ideia do texto e não possibilitam múltiplas interpretações. Entretanto, há a presença de fios ou linhas que aparecem no início da narrativa, um elemento simbólico que poderá ser interpretado como o fio do narrar ou como um recurso gráfico do ilustrador para evidenciar o texto verbal.

Figura 2 - Fita Verde encontra os lenhadores no bosque



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os educandos percebam o acréscimo de sentidos que a ilustração incorpora ao texto, pois nela verificamos elementos extratextuais que complementam o sentido da linguagem verbal. Observamos que, a princípio, as imagens não promovem interpretações adversas ao que é retratado, pois refletem a representação construída pelo ilustrador. Todavia, podem surgir posicionamentos em relação ao antagonista da narrativa e algumas hipóteses podem ser levantadas como: nessa releitura, o perigo encontra-se nos lenhadores? As forças contrárias seriam provocadas por outra personagem? Outra imagem que pode suscitar diferentes significados refere-se ao elemento fita verde, que pode ter diversas interpretações. As ilustrações aproximam-se ao narrar de Guimarães Rosa, pois, ao atentarmos para a construção do cenário e da vestimenta da garota, é possível relacionar o estilo sertanejo presente no discurso e na construção das imagens, com isso, temos uma convergência entre os dois tipos de linguagem.

Figura 3 - A protagonista no momento da escolha do caminho



A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós.

Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os educandos observem o cenário aparentemente sombrio, recurso ilustrativo que combina com o momento decisivo de escolha pelo caminho que a garota seguirá. A imagem que promove uma ambiguidade refere-se à sombra verde que pode ser interpretada como a da menina ou do lobo. Desse modo, o espectro do animal associa-se ao comportamento, sentimentos ou atitudes impulsivas da menina, já que a sua opção por determinado caminho remete a uma postura irracional como também pode representar a fase imatura da garota que começa a perder-se a partir do momento que necessita tomar uma decisão.

Figura 4 - Fita Verde na porta da casa da avó



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os alunos percebam a prevalência do sentido denotativo na imagem, pois ela mostra um ambiente da casa, não promovendo polissemia na ilustração. No entanto, o texto remete ao trecho do conto originário, por isso, nesse momento, recordamos da narrativa tradicional e cria-se uma expectativa de encontrar a avó doente.

Figura 5 - A perda da fita verde

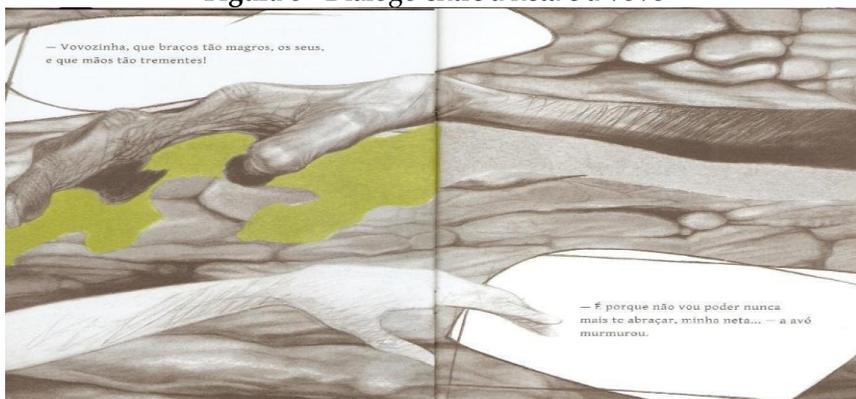


Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os alunos prestem atenção na ausência da fita verde no cabelo da garota e na mancha verde projetada no chão. As respostas elaboradas pelos leitores podem ser distintas devido à

polissemia presente nas imagens. Faz-se necessária a análise do texto verbal atrelada às ilustrações. É conveniente o levantamento de hipóteses sobre o motivo de espanto da garota e da tristeza em perder a fita no caminho.

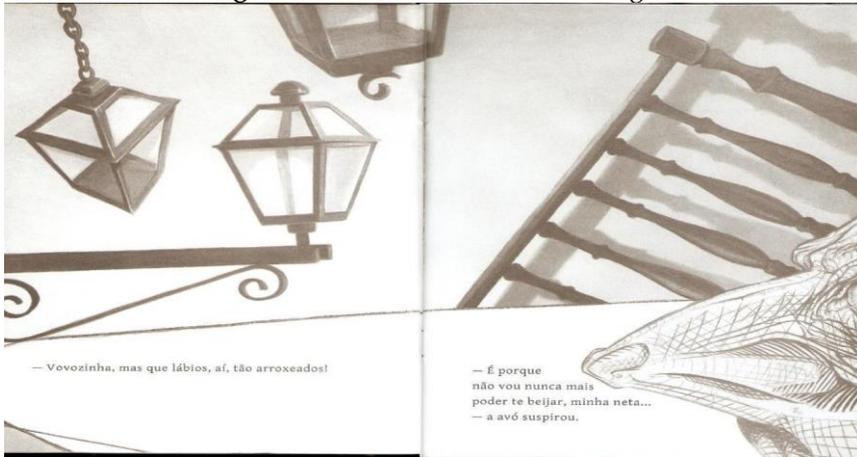
Figura 6 - Diálogo entre a neta e a vovó



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes recordem-se do diálogo entre a vó e a neta, retomando a intertextualidade presente na obra. É necessária a leitura multissemiótica para compreenderem os sentidos denotativos e conotativos presentes na ilustração. O braço e a mão da matriarca assemelham-se aos membros do lobo, sendo possível inferir que o lobo é uma metáfora. É importante notar que o verde antes representado na garota, agora, projeta-se nos braços da avó. O chão pode admitir diferentes interpretações como um piso rústico e também assemelha-se à imagem de tecido corporal, remetendo à ideia de degeneração.

Figura 7 - Momentos finais do diálogo



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os educandos percebam a continuidade da intertextualidade presente no diálogo e atentem-se às imagens que, mais uma vez, agregam sentidos ao texto. Nessa ilustração, a disposição das luminárias e dos guarda-corpos está alterada e tal construção levanta hipóteses como mudança, quebra de linearidade, entre outros sentidos. A figura do lobo lembra-nos do conto tradicional no qual o animal estava deitado na cama tentando enganar a menina. Já nessa construção imagética a avó ocupa o lugar do lobo.

Figura 8 - O retorno da garota à aldeia



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações de Roger Mello (1992)

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes compreendam que a garota retornou à sua aldeia diferente do estado inicial. A imagem das casas flutuando pode suscitar diferentes sentidos, sendo um deles que a garota não enxerga as coisas da mesma maneira, ou seja, houve um amadurecimento. A cena retrata a moça sozinha, levando-nos a pensar que a perda do ente querido contribuirá no desenvolvimento da independência. Aqui, novamente, a linguagem visual possibilitará diferentes construções de sentidos já que não há texto verbal na última página.

4. Atividades de compreensão e interpretação

4.1 Nessa etapa, o docente irá propor questões de compreensão e interpretação sobre a obra ilustrada.

1. *Fita verde no cabelo*, na versão ilustrada, estabelece uma releitura da história de Chapeuzinho Vermelho. Justifique, mostrando semelhanças entre os dois textos quanto a:

a) Personagens:

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes percebam que a mãe e a avó da protagonista têm atitudes semelhantes no início e

desenvolvimento das duas narrativas, porém, no conto de Rosa a avó faz parte de um desfecho diferente do conto tradicional.

b) Ações da personagem principal:

Resposta esperada: Espera-se que os alunos compreendam que, nos dois textos, a protagonista age de maneira similar, entretanto, o enredo da obra de Rosa difere do conto tradicional no que se refere à temática, pois, no conto tradicional, há presença do bem e do mal, instruindo a ter um bom comportamento, como forma de impor limites e evitar a punição pela desobediência. Na obra de Rosa, aborda-se o processo de amadurecimento, e os valores bem e mal estão na protagonista, cabendo a ela saber lidar com essa oposição.

c) Espaços da narração:

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes reconheçam que os espaços são similares, porém percebemos, na obra ilustrada, características de paisagens brasileiras em alguns cenários.

2. O subtítulo “Nova velha história” anuncia a intertextualidade. Por quê?

Resposta esperada: Espera-se que os educandos consigam inferir que, ao ler o título, não imaginamos tratar-se de uma releitura, porém o subtítulo prenuncia uma narrativa nova, ancorada em outra existente, embora não seja presumível que o leitor tenha essa percepção antes da leitura.

3. João Guimarães Rosa, nesse texto, faz uso de neologismos. Neologismo é o processo de criação de uma nova palavra na língua. Encontre exemplos desse recurso de linguagem nos parágrafos indicados:

1º parágrafo:

3º parágrafo:

4º parágrafo:

Respostas esperadas: Espera-se que os estudantes encontrem as respostas a seguir: 1º parágrafo: velhavam, 3º parágrafo: lenhavam, 4º parágrafo: encurtoso.

4. A palavra lobo, no terceiro parágrafo, aparece grafada com letra minúscula, mas, no penúltimo, com letra maiúscula: “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!” Lobo, nesse último caso, teria algum significado especial? Qual? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: Espera-se que os alunos compreendam que a palavra grafada com letra minúscula refere-se ao animal, já a palavra grafada com letra maiúscula é uma metáfora da morte.

5. Diário de leitura

5.1 O professor solicitará a escrita do segundo registro no Diário de Leitura, composto por comentários analíticos.

- Após a leitura da versão ilustrada e atividades de aprofundamento, faça um novo registro no Diário, analisando as diferenças de apropriação textual após o trabalho orientado. Procure comentar sobre o conto de João Guimarães Rosa e a obra ilustrada por Roger Mello, abordando as diferenças e semelhanças entre as duas leituras.

Resposta esperada: Resposta livre. Espera-se que os alunos registrem seus comentários analíticos acerca da leitura do conto e do livro ilustrado. É importante que os estudantes percebam que as lacunas presentes no texto devem ser preenchidas pela subjetividade de cada leitor. Faz-se necessário atentar-se à intertextualidade com o conto “Chapeuzinho Vermelho”, reconhecendo que se trata de uma releitura, na qual alguns elementos do enredo são alterados. É fundamental o reconhecimento da linguagem peculiar do autor, que emprega um estilo próprio de construção sintática e neologismos. Em relação à obra ilustrada, é importante o reconhecimento de que as ilustrações agregam sentidos ao texto, promovendo diferentes interpretações. Espera-se que os estudantes compreendam os sentidos denotativos e conotativos presentes nas

imagens, reconhecendo as construções imagéticas que promovem a polissemia, bem como aquelas que delimitam a subjetividade leitora.

6. Grupo Focal

6.1 Nessa etapa de finalização da proposta, o docente promoverá compartilhamentos de leitura, que serão direcionados por algumas questões no intuito de incentivar a interação entre os membros da equipe. Para isso, a turma será dividida em grupos de até seis estudantes, selecionados pelo professor. As questões a seguir serão mediadas pelo docente e poderão ser discutidos assuntos não abordados no roteiro proposto, conforme a interação da equipe.

- O texto lido trouxe-lhe algumas lembranças? Quais?
- Em sua opinião, a leitura foi difícil? Explique.
- Há algum trecho do texto que você não compreendeu durante a leitura silenciosa e após a realização das atividades houve mudança de compreensão?
 - Em relação à linguagem utilizada pelo autor, quais são suas percepções?
 - A leitura possibilita diferentes interpretações? Quais?
 - O que mais lhe chamou a atenção durante a leitura: o texto verbal ou as ilustrações? Justifique.
 - Qual papel as ilustrações desempenham no texto? Elas podem ser interpretadas de diferentes maneiras?
 - Faça comentários sobre a leitura.

Resposta esperada: Resposta livre. Espera-se que os alunos compartilhem suas interpretações e percebam que alguns textos possibilitam maior envolvimento subjetivo e demandam maior implicação do leitor para atribuição de sentidos. São pertinentes comentários sobre as dificuldades encontradas e os meios de superá-las, assim como a permanência delas após a realização das atividades. É interessante que, no momento de compartilhamento, os estudantes abordem o conto e a obra ilustrada, fazendo comparações ou apreciações referentes às duas leituras.

Referências

- CAMARGO, Luís. Funções da ilustração. In: *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995. p. 33-40.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: JOUVE; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- LIMA, Sheila Oliveira. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, [S.l.], v. 31, p. 18-30, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27154>. Acesso em: 13 out. 2021.
- LIMA, S. O.; BATISTA, P. C.; FARIA, T. J. O diário de leitura: subjetividade na sala de aula. *Linha D'Água*, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 208-225, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhaagua/article/view/184910>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo: nova velha estória. In: *Literatura e escrita criativa*. Disponível em: <https://rodrigo.gurgel.com.br/o-conto-aula-livre/>. Acesso em: 25 out. 2021.
- ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo: nova velha história*. Ilustrações Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, [S.l.], n. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 09 abr. 2022.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa* [on-line]. 2012, v. 42, n. 145, p. 272-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SHORES, Elisabeth; GRACE, Cathy. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Raquel Aparecida Carlos de. *Diário de Leitura: um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no Ensino Fundamental*. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2023.

Mulheres trançadas: uma atividade de letramento literário e reflexão sobre papéis de gênero¹

Francielle Bianquini de Novais
Sonia Pascolati

Palavras-chave: Novela. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Letramentos.

1. A pesquisa e sua aplicação

A Unidade didática aqui apresentada faz parte de proposta pedagógica em desenvolvimento como parte da pesquisa de Mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Letras, provisoriamente intitulada *Representações de gênero e multiletramentos na escola*, a ser finalizada em março de 2024.

A pesquisa tem como objetivos a inserção e apropriação de múltiplos gêneros do discurso nas práticas sociais de sala de aula; analisar e contextualizar abordagens de representações de gênero em textos diversos, com ênfase na literatura infantil e juvenil; refletir e conscientizar, por meio de multiletramentos, sobre o impacto do machismo, da desigualdade e da violência de gênero na emancipação, trânsito social e desenvolvimento acadêmico das meninas e dos meninos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Espírito Santo.

A questão de pesquisa implica uma abordagem reflexiva e dialógica sobre como as representações de gênero, sobretudo o papel social da mulher, estão inseridas nas práticas sociais e evidenciadas nas produções de texto que circulam, naturalmente, em diversas formas de comunicação, a saber: charges, tirinhas, letras de canção, peças publicitárias, séries televisivas, postagens em redes sociais e textos literários, diariamente utilizadas pelos

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

estudantes dentro e fora do espaço escolar. A pesquisa busca a apresentação e análise desses diversos textos em sala de aula, ancorados na multissemiose e multimodalidade, a fim de ampliar a competência leitora e crítica de meninos e meninas do Ensino Fundamental em escola pública brasileira.

A dissertação tem como base teórica, sobre os estudos de representações de gênero, autores como Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Chimamanda Adichie, entre outros; e sobre os multiletramentos, as teorias do Grupo de Nova Londres- GNL e Roxane Rojo.

Além das pesquisas bibliográficas acerca da temática a ser trabalhada, e por se tratar de uma pesquisa a ser aplicada na Educação Básica, não se pode perder de vista a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018), a qual constitui um documento normativo que traz, além dos componentes curriculares, os temas integradores que atravessam as experiências dos estudantes em seus contextos de vida e atuação e intervêm na construção de suas identidades, no modo como interagem com outros sujeitos e no posicionamento ético e crítico.

Como a pesquisa será feita na rede pública de educação do estado do Espírito Santo, há que se aprofundar também os estudos sobre o currículo do Espírito Santo, que ampliou o número de temas integradores propostos pela BNCC, acrescentando mais 7 temas, dentre eles o tema integrador que serve de base aos nossos estudos: Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade.

Para esta Unidade didática, recortamos da dissertação o trabalho voltado para a obra literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, publicada em 1987. A narrativa apresenta três personagens femininas em três tempos históricos distintos. A abordagem será focada na apreciação e fruição literária, no letramento crítico e na competência leitora dos estudantes de modo que possam analisar e reconhecer as materialidades do texto e alcançar mais sensibilidade, autoconhecimento e humanização por meio da literatura (CANDIDO, 2004).

O trabalho de análise e interpretação da obra literária pretende investigar se há nela a resistência ao discurso hegemônico de representação do masculino e do feminino numa perspectiva hierarquizada e patriarcal e se há o rompimento com os estereótipos femininos estabelecidos pela sociedade patriarcal.

Espera-se que, com a aplicação da proposta e participação efetiva dos estudantes nas ações, alcancemos um nível de criticidade, sensibilidade, empatia e consciência sobre as causas e consequências negativas da desigualdade de gênero, sobretudo no que diz respeito às representações de gênero e papéis sociais de mulheres e homens.

Todo o trabalho desenvolvido visa ao alcance do quarto elemento dos processos de aprendizagem definidos pela Pedagogia dos Multiletramentos - GNL- denominado “Prática Transformada”, isto é, a aplicação do conhecimento construído e transferido para situações sociais cotidianas.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: narrativo.

Objeto literário: *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado.

Objetivo da proposta: Realizar a leitura de uma obra lírico-narrativa; refletir sobre e intervir nas relações de gênero, poder e sociedade vinculadas à vida familiar e social; estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Série e/ou segmento a que se destina: 9º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 15 aulas.

Atividades

1. Motivação. Caixa de mulheres “trançadas”

Nessa aula, a professora / o professor levará uma caixa com imagens de mulheres (protagonistas da história brasileira e/ou

mundial). Seguem algumas sugestões de nomes de mulheres: Marielle Franco, Elza Soares, Marta Vieira, Maria da Penha, Bertha Lutz, Nísia Floresta, Anita Malfatti, Maria Quitéria, Dandara, Michelle Obama, Malala Yousafza, Djamila Ribeiro, Greta Thunberg, Simone Biles, Carolina Maria de Jesus, Maria Felipa, Dilma Rousseff, Irmã Dulce etc.

Inicie a aula perguntando aos estudantes o significado da palavra “trançada”. Espere que eles digam o que entendem e diga que essas mulheres podem ser consideradas mulheres “trançadas”.

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes relatem que trançada significa algo entrelaçado, preso a outro etc. Será normal ficarem curiosos e perguntarem o que é ser uma mulher “trançada”. Deixe que eles levantem hipóteses e discutam entre si. Provavelmente, haverá alguém que já tenha ouvido esse termo utilizado em outro sentido que não o de trança e explique à turma; se não houver, diga que eles entenderão melhor a seguir.

1.1 Os estudantes, em duplas, vão escolher uma das fotos da caixa e, caso não conheçam a mulher da foto escolhida, farão uma breve pesquisa na *Internet* sobre quem é e o que a torna protagonista, apresentarão à turma sobre o protagonismo feminino e o que mais lhes chamar a atenção. O professor deve questionar à turma o porquê, na opinião deles, essas mulheres são “trançadas”, se eles já ouviram alguém usar esse termo para caracterizar uma pessoa e o que poderia significar.

Resposta esperada: Espera-se que alguns estudantes já tenham ouvido esse termo e entendam o seu sentido como alguém cuja articulação não seja tão simples, que realiza atos complexos, são ativas e inspiradoras e se envolvem bastante com as pessoas. É importante também que eles percebam essas características nas mulheres sobre as quais pesquisaram e apresentarão à turma.

1.2 Após as apresentações sobre as mulheres reconhecidas, os estudantes serão convidados a pensar sobre o protagonismo de mulheres do seu convívio. A professora / o professor perguntará:

“Qual mulher você conhece e admira por seu protagonismo e acredita que poderia estar naquela caixa? Por que você considera essa pessoa uma mulher “trançada”?”

Resposta esperada: Espera-se que as meninas e os meninos reconheçam alguma mulher de seu convívio diário (mãe, avó, amiga, tia, professora, namorada, vizinha etc.) como pessoa forte, corajosa e referência para elas, bem como consigam justificar essa escolha por meio de características positivas e atitudes admiráveis socialmente.

2. Contato direto com a obra literária e a autora

Nessa aula, a professora/ o professor apresentará a proposta da Unidade didática e promoverá o encontro das e dos estudantes com a obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, explorando, inicialmente, a linguagem visual da capa da 3ª edição do livro da editora Salamandra.

Figura 1 - Capa do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*



Fonte: Site Editora Moderna²

² Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/bisa-bia-bisa-bel>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Professor(a), é bem provável que não haja exemplares suficientes em sua escola para que todos tenham acesso à obra. Portanto, o livro pode ser disponibilizado de forma impressa ou em PDF³ e projetado em Datashow ou TV, em sala, para fazer essa análise visual inicial.

2.1 Analisando a capa do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, responda: Quem serão essas três meninas? Será que são a mesma pessoa? O que elas têm de diferente? O que levou você a essas respostas?

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes façam interpretações diversas com relação a quem são as meninas e talvez respondam que são três versões da mesma pessoa, porém, o que se espera é que eles percebam as diferenças baseadas nas roupas que vestem, no penteado, na postura ao sentar, nas tonalidades das peças do vestuário etc. Alguns estudantes vão expressar dúvida com relação ao fato de nenhuma delas poder ser a “bisa” por conta da juventude das três.

2.2 Antes da leitura propriamente dita, será necessário apresentar aos estudantes a autora, Ana Maria Machado, bem como a sinopse do livro e falar sobre os vários prêmios recebidos pela obra.

³Disponível em:
<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:da7c1be3-4b23-3808-be5e-49a739e731a5>. Acesso em: 13 abr. 2023.

Figura 2 - Ana Maria Machado

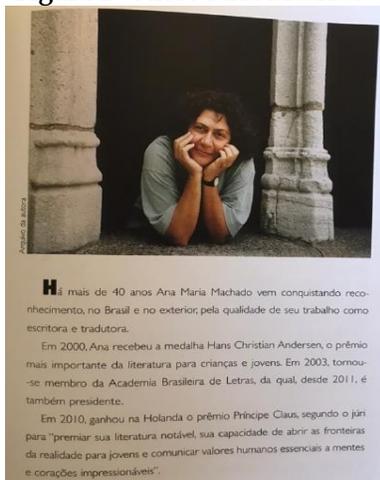
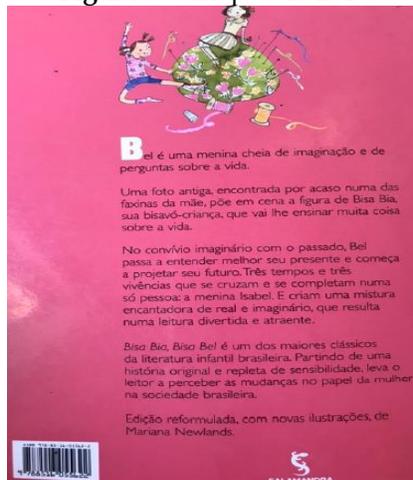


Figura 3 - Sinopse do livro



Fonte: Compilação da autora⁴

2.3 Os estudantes serão orientados para que leiam, individual e silenciosamente, apenas o capítulo 1- No fundo de uma caixinha.

É desejável que seja preparado um espaço silencioso e aconchegante para o início da leitura e espera-se que todos leiam, cada um no seu ritmo, e, ao final do primeiro capítulo, sintam-se envolvidos com o enredo.

2.4 No início do livro alguém conta um segredo. Quem faz essa revelação?

Resposta esperada: Espera-se que, nesse momento da leitura, os estudantes consigam perceber que a história é narrada em primeira pessoa por Isabel, a Bel, e que ela inicia fazendo essa revelação.

⁴ Imagens capturadas em tela e anexadas a partir do arquivo em formato PDF do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aa:id:scds:US:da7c1be3-4b23-3808-be5e-49a739e731a5>. Acesso em: 13 abr. 2023.

2.5 Acesse o QR Code abaixo para reler um trecho do primeiro capítulo da obra:



Professor, caso algum estudante não possua equipamento de celular para fazer a leitura do código QR, peça que se sentem em duplas ou trios, disponibilize os trechos de forma impressa, indique a página do livro em que se encontra ou até projete em Datashow ou TV para que todos tenham acesso ao mesmo tempo.

Agora responda: É possível alguém morar dentro de outra pessoa? O que isso pode significar? Você conhece ou conheceu suas bisas? Elas moram de seu lado de dentro ou de fora?

Resposta esperada: Espera-se algo correspondente a dizer que morar dentro de outra pessoa pode significar uma relação afetiva, familiar e, no caso de Bel, ela quer demonstrar carinho pelo que sabe de sua bisavó Bia. Alguns estudantes podem não compreender, a princípio, que Bisa Bia mora dentro de Bel, no entanto, ao longo da leitura, perceberão que há muitas características de uma na outra, e Bel se identifica com sua bisa, mesmo sendo tão diferentes e de épocas tão distintas. Cada estudante poderá falar sobre a relação com suas bisas, se as conhece ou conheceu, se elas moram dentro ou fora ou se não tem conhecimento nenhum sobre essa pessoa.

2.6 À medida que Bel foi conhecendo Bisa Bia, ficou achando algumas coisas meio esquisitas. Leia o seguinte trecho e comente por que Bel achou isso estranho.



Resposta pessoal: Espera-se que eles comentem que, para Bel, é estranho meninas não usarem calça, pois ela usa e acha “tão boa para brincar” e percebam que ela estranha porque bisavó e bisneta são de épocas distintas e, antigamente, mulheres costumavam usar apenas saias e vestidos para distinguir-se dos homens. Acredita-se que eles não vão concordar com Bisa Bia, mas vão compreender essa diferença de pensamentos.

2.7 Após a leitura do capítulo 1, será necessário promover um momento de conversa com a turma sobre as primeiras impressões e sentimentos com relação à leitura da obra.

Resposta esperada: É importante que, nesse momento, eles consigam perceber a relação entre a atividade de motivação, com as fotos de algumas mulheres numa caixa, e o que acontece no primeiro capítulo do livro e, assim, prevejam que a narrativa vai abordar personagens de mulheres “trançadas”. Espera-se também que os estudantes já se sintam envolvidos com as personagens e fiquem instigados a descobrir mais sobre aquela “menininha da foto”, levantando hipóteses.

2.8 Logo em seguida, após a participação dos estudantes expressando o que sentiram, lembraram ou deduziram sobre o

capítulo lido, a professora ou o professor irá orientar para que cada um chegue a sua casa e tenha um momento de diálogo com a família sobre quais registros fotográficos, escritos ou memórias há de suas avós ou bisavós e pedirá que, para a próxima aula, os estudantes, com o apoio dos pais, tragam de casa uma caixa (envelope, bolsa, sacola) com lembranças das bisavós: podem ser algumas fotos e/ou objetos das bisavós ou avós que representem a história e a identidade daquela família.

Resposta esperada: É importante que eles sejam orientados a aproveitar esse momento com os pais ou até mesmo as próprias avós (caso morem com elas ou elas sejam acessíveis) para conversar e perguntar mais sobre como eram suas bisavós/avós, como elas pensavam, o que faziam e como viviam.

2.9 Nessa aula, todos apresentarão à turma as curiosidades, descobertas e sentimentos que aquela pesquisa suscitou, bem como mostrarão as fotos ou objetos encontrados.

Resposta esperada: Espera-se que todos tragam algo para apresentar, mesmo que seja só por meio da fala acerca de lembranças familiares. Esse espaço precisa ser leve e aberto à oralidade dos estudantes de modo que se sintam seguros para falar de sua própria família. Pode ocorrer de algum estudante não trazer nada e ou não querer se expressar por motivos pessoais e isso precisa ser respeitado sem julgamentos.

3. Nessa aula, os estudantes farão a leitura em dupla e ao ar livre:

Capítulo 2- *Pastel bochechuda*

Capítulo 3- *Tatuagem transparente*

3.1 No capítulo 2, Bel estava tão encantada com Bisa Bia que a levou para a escola e apresentou-a a seus amigos. Leia os trechos a seguir e identifique de quem Bel está falando. Comente o que você achou dessas atitudes.

“Como não tinha nenhum menino por perto, ele estava ótimo, simpático, amigão.” (MACHADO, 2007, p. 40).

“Tem horas que eu quero casar com ele quando crescer, e coisa e tal. Mas se tem um troço que me deixa louca de raiva com ele é essa mania de rir de mim quando os amigos estão perto, esse jeito de fazer de conta que menina é uma pessoa sem importância, de me tratar como se eu fosse uma boboca.” (MACHADO, 2007, p. 17). “[...] aquele duas-caras, tão derretido quando está sozinho comigo, tão maria-vai-com-as-outras quando está com os amiguinhos lá dele.” (MACHADO, 2007, p. 51).

Resposta esperada: É necessário que identifiquem que Bel fala sobre Sérgio, seu colega de escola. As respostas acerca da postura dele com relação a ela devem variar de acordo com quem está respondendo, ou seja, uns podem criticar a postura dele e outros podem dizer que é só uma brincadeira entre amigos, no entanto, toda resposta é possível e precisa ser considerada.

3.2 No capítulo 3- “Tatuagem transparente”, Bel dizia que Bisa Bia, quando estava presa dentro de sua roupa, colada em seu corpo, sempre a cutucava. Leia o trecho a seguir: “Corre-que-corre, pula-que-pula, foge-que-foge, o cartão da moldura do retrato toda hora machucava minha barriga. Era como se Bisa Bia ficasse de vez em quando me dando umas cutucadas para dizer alguma coisa.” (MACHADO, 2007, p. 23). O que você acha que Bisa Bia queria dizer a sua bisneta?

Resposta esperada: Espera-se que, baseados na leitura atenta, todos os estudantes respondam que Bisa Bia queria corrigir sua bisneta e dizer que aquelas não eram brincadeiras de menina, que ela não deveria estar livre na rua, muito menos brincando com meninos e vestindo short, que ela deveria estar sossegada e comportada em casa.

3.3 De acordo com sua interpretação, comente por que Bisa Bia tornou-se uma “tatuagem transparente” e o que isso pode significar.

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes percebam que tudo se inicia quando Bel perde o retrato de Bisa Bia enquanto brincava na rua e, a partir disso, ela começa a perceber que mesmo sem a foto colada na

barriga, Bisa Bia continuava colada nela, tanto que passou a morar dentro dela e isso não era visível a ninguém. Eles devem entender que essa comparação com uma tatuagem transparente se deve ao fato de se tratar do sentimento, ligação afetiva construída por ambas estando juntas durante todo esse tempo e isso não pode ser apagado, assim como uma tatuagem.

4. Nesse momento, os estudantes serão orientados a fazer, em casa, a leitura individual do restante do livro, os capítulos de 4 a 8. Devem ser orientados a, à medida que forem lendo, destacarem os trechos que mais lhes chamar a atenção por alguma razão, seja porque gostaram, se irritaram, não concordaram, se divertiram, ficaram em dúvida, lembraram de alguém ou alguma época, seja porque perceberam alguma semelhança com sua realidade, enfim, destacar todos os trechos que, de alguma forma, lhes tenham suscitado reações.

Capítulo 4 - *Conversas de antigamente*

Capítulo 5 - *Meninas que assoviam*

Capítulo 6 - *Um espirro e uma tragédia*

Capítulo 7 - *A dona da voz misteriosa*

Capítulo 8 - *Trança de gente*

4.1 Nessa aula, os estudantes participarão de uma Tertúlia Dialógica Literária⁵. Trata-se de uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal. A Tertúlia Dialógica Literária nasceu em 1978, na escola de adultos La Verneda SantMartí, de Barcelona. Um grupo de educadores, liderado por Ramón Flecha, implementou essa atividade cultural e educativa, que atualmente é difundida pelo mundo todo. O objetivo dessa atividade se baseia

⁵ Para saber mais sobre Tertúlia Dialógica Literária, acesse o material disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c6606046dc28.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

na ideia de Flecha (1997, p. 50), para quem “A leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada”.

4.2 A partir da leitura individual e destaque dos trechos que mais lhes chamaram a atenção, os estudantes devem compartilhar suas percepções com a turma, em um espaço reservado na escola onde possam sentar-se em círculo e ficar à vontade para dialogar sobre as questões relevantes da obra (gênero, relações familiares, papéis sociais femininos e masculinos, envelhecimento e outras ideias presentes na obra).

É imprescindível que, nesse momento, o moderador (nesse caso, a professora / o professor) garanta que sejam respeitados o turno da fala e o diálogo igualitário com vistas a promover uma inteligência cultural e criação de sentido, sem que haja a hierarquia de ideias.

5. Momento crítico-interpretativo

5.1 No capítulo “Conversas de antigamente”, Bisa Bia e Bel conversam sobre as coisas que existiam antigamente e o que existe atualmente e elas aprendem muito entre si. Leia o QR Code e veja essa fala de Bel:



Se fosse sua própria bisa que, após tanto tempo num retrato guardado numa caixinha, pudesse conviver com você, o que mais a surpreenderia em nosso tempo?

Resposta esperada: Essas respostas serão bem pessoais, no entanto, é bem provável que todos eles falem sobre as evoluções tecnológicas ocorridas durante esse tempo “presa” numa foto e que suas bisas ficariam muito curiosas e assustadas.

5.2 Bisa Bia apresentou diversas palavras muito usuais antigamente e que, agora, são novas para Bel: *bisotê, bomboniér, plafoniê, bufê, etagér, bibelô*. Bel disse que não sabia pronunciar “essas palavras esquisitas” em francês. Percebam que as palavras estrangeiras, o estrangeirismo, sempre estiveram presentes em nosso vocabulário. Hoje, a maioria das palavras estrangeiras que utilizamos são de qual idioma? Cite algumas dessas palavras faladas cotidianamente, e cujos significados, provavelmente, Bisa Bia não compreenderia.

Resposta esperada: Espera-se que os meninos e as meninas respondam que o idioma estrangeiro muito presente no falar brasileiro e mundial é o Inglês e citem diversas palavras, sobretudo as utilizadas nos meios digitais e redes sociais utilizadas por eles, como: download, like, crush, backup, facebook, fake, hacker, job, freelance, home office, link, outdoor, vip, ok, delivery, check-in, feedback, mouse, slogan, fashion etc.

5.3 Releia os trechos a seguir e comente, por escrito, como você responderia a cada uma dessas falas:

“— O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.” (MACHADO, 2007, p. 39).

“— Eu não posso — explicou Marcela. — Mamãe disse para eu não me sujar, que ia estragar minha roupa toda. E eu nem sei fazer essas coisas de moleque...” (MACHADO, 2007, p. 41).

“— E você sobe em árvore feito um menino.” (MACHADO, 2007, p. 43).

“— Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...” (MACHADO, 2007, p. 43).

“— Não namorava? E casava? — Isso mesmo. Casava com quem os pais resolviam.” (MACHADO, 2007, p. 48).

“— Por que minha avó é Almeida e eu sou Miranda? — Porque quando sua avó casou, ficou sendo Ferreira, e eu nasci sendo Ferreira. Mas quando casei, fiquei sendo Miranda, que é o sobrenome do seu pai. [...] — Não pode, filha, cada um de nós ficou com um sobrenome diferente. Mulher quando casa é assim.” (MACHADO, 2007, p. 57).

Resposta esperada: Espera-se que tanto as meninas quanto os meninos deem respostas parecidas com as ideias de Bel, que defendam as mudanças ocorridas nos papéis de gênero ao longo do tempo e acrescentem ideias ainda mais modernas, pensando nas relações contemporâneas. É importante que eles demonstrem empatia, compreensão e respeito pelas falas de antigamente, no entanto, defendam suas opiniões. Provavelmente vão pensar nos sobrenomes de seus pais e comentar sobre o fato de suas mães terem o sobrenome de seus pais, ou não.

5.4 O título da obra é *Bisa Bia, Bisa Bel*. Em que momento Bel, Isabel, passou a ser Bisa Bel? Explique como isso acontece e o que tem a ver com a “trança de gente” mencionada no texto.

Resposta esperada: É importante que os estudantes respondam que isso acontece quando surge uma nova voz, uma outra pessoa no enredo, a neta Beta, que seria a bisneta de Bel. Eles precisam perceber que a história se repete, que Beta também conheceu Bel através de uma foto encontrada nos guardados de sua mãe, cujo interesse se deu por conta de ter achado aquela menininha, de shorts, lindinha. Nesse momento, a ideia de trança de gente deve se consolidar na mente deles, visto que fica claro que as três estão entrelaçadas e cada uma mora na outra em tempos diferentes.

5.5 Após um período longe dos colegas, por conta do trágico espirro, Bel volta à escola e fica sabendo da chegada de dois colegas a quem a turma julgava um tanto quanto diferentes dos outros. O que, de fato, esses gêmeos tinham de tão diferente dos outros para chamar tanta atenção?

Resposta esperada: Espera-se ser fácil perceber que eles vieram de outro país, falam com sotaque estrangeiro, mas especialmente, têm uma cultura muito diferente: não têm empregada para limpar a casa (por escolha da família), eles cozinham e arrumam a cama enquanto os pais trabalham fora, Maria sabe consertar tomada e trocar corrente de bicicleta e Vítor sabe cozinhar.

5.6 Vamos relembrar estes trechos: “Aí, de repente, reparei que Vítor, o novo aluno, também estava disfarçando e enxugando uma lágrima no canto do olho. [...] Nem reparou no choro do Vítor (que menino mais esquisito... será que ele nunca ouviu falar que homem não chora?)” (MACHADO, 2007, p. 72), e “Nem vou esquecer também que essa foi a primeira vez que eu vi meu pai chorar, enquanto escutava o papo do vovô.” (MACHADO, 2007, p. 74). Como você avalia essas falas? O que pensa sobre isso? Você concorda ou discorda?

Resposta pessoal: Espera-se que a turma, sobretudo os meninos, se posicionem com relação à sensibilidade masculina e os rótulos dados a homens e mulheres. É importante abrir espaço de fala para que, sobretudo, os meninos falem o que pensam, sentem e vivem como meninos.

5.7 O que há em comum nestes dois excertos do texto: “Não tinha medo de que ninguém risse dele... Na mesma hora descobri que o Vítor era o menino mais corajoso que eu já tinha conhecido. Tinha até coragem de chorar na frente da turma toda!” (MACHADO, 2007, p. 73), e “Num instante estávamos subindo na goiabeira. Lá em cima, depois de devorarmos as primeiras goiabas, Sérgio me olhou de novo e disse: — Puxa, Bel, você é a menina mais corajosa que eu já conheci!” (MACHADO, 2007, p. 43).

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes percebam que o elemento comum entre os acontecimentos é que atos simples para os meninos, como subir em árvore, enfrentar cachorro e pular muros, tornam-se atos de coragem para as meninas; e atos tão cotidianos às meninas, como chorar, são vistos também como coragem para os meninos. É importante também que eles consigam se posicionar com relação a essas representações de gênero.

5.8 Relembre essa fala de Bel: “É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim.” (MACHADO, 2007, p. 5); e essa de Víctor: “— Nesse dia eu entendi que vovô ia sempre existir dentro de mim —” (MACHADO, 2007, p. 75). Agora responda: há alguém que mora dentro de você? Quem são as pessoas que completam sua “trança de gente”?

Resposta pessoal.

6. Produção de texto

Refleta sobre este trecho:

Olhando para trás e andando para a frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, divido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. E sempre assim. Cada vez melhor. Para cada um e para todo mundo. Trança de gente. (MACHADO, 2007, p. 77).

Agora, com a ajuda de sua família, com as suas lembranças ou de seus pais, tios ou avós, produza um texto sobre o que há deles em você, sobre como o mundo mudou, para melhor ou pior, desde as bisavós até os bisnetos e projete no texto o futuro possível de acordo com suas vivências, sonhos e perspectivas.

É importante que os estudantes estejam envolvidos o suficiente com a obra para que, em casa, produzam o texto coletivo com a família e compartilhem com a turma, caso desejem, na próxima aula.

7. Nessa aula, os estudantes retomarão aquela foto da bisavó ou da avó que trouxeram de casa anteriormente e utilizarão seus celulares, câmera fotográfica da escola e recursos digitais (aplicativos) para recriar a foto antiga de forma criativa e reinterpretá-la para fazer uma exposição na escola. Seria interessante que o professor ou professora também participasse dessa releitura da foto antiga.

Para essa atividade, é importante que sejam disponibilizados exemplos de como pode ser esse trabalho, mas deixar que eles criem livremente conforme suas vivências e habilidades. É importante deixar claro que as releituras não precisam obedecer à ordem de meninas recriarem fotos apenas das mães, avós ou bisavós e meninos dos pais, avôs e bisavôs, isto é, os estudantes precisam ficar livres para ampliar a criatividade, baseando-se apenas na relação afetiva de representação e referência familiar.

Vejam exemplos para inspirações:

Figura 4 - Avó em 1931 e neta em 2012



Figura 5 - Amor por videogames em gerações



Fonte: Pais&filhos⁶

⁶ Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/diferentes-geracoes-netos-reproduzem-fotos-dos-avos-e-resultado-impressiona/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

Figura 6 - Unidas pelo casamento



Figura 7 - Unidos pelo churrasco



Fonte: Pais&filhos⁷

7.1 Agora chegou a hora de organizar a exposição dessas releituras para que toda a comunidade escolar possa apreciar. A turma pode decidir qual a melhor forma de expor: painel na parede, montagem de vídeos com todas as releituras da turma, postagem dessas fotos em redes sociais (página oficial da escola) etc.

7.2 Nessa aula, os estudantes receberão suas fotos/releituras impressas / “reveladas” para levarem para suas casas e darem de presente à pessoa de cuja foto foi feita a releitura. Essa impressão da foto tem relevância no sentido de que hoje quase todas as memórias fotográficas estão disponíveis apenas em arquivos digitais e podem se perder facilmente com o tempo; a intenção é garantir esse registro para a posteridade de modo que as próximas gerações possam saber um pouco mais sobre as partes dessa “trança de gente”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a Base*. [Brasília]: MEC, 2018.

⁷ Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/diferentes-geracoes-netos-reproduzem-fotos-dos-avos-e-resultado-impressiona/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COMUNIDADE de aprendizagem. Tertúlia Dialógica Literária. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. *Currículo Base da Rede Estadual*. Ensino Fundamental: Área de Linguagens. Vitória: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, 2018.

GERADOR de código QR gratuito. Disponível em: <https://www.qrstuff.com/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 3. ed. Ilustração Mariana Newlands. São Paulo: Salamandra, 2007.

PAIS&filhos. Diferentes gerações: netos reproduzem fotos dos avós e resultado impressiona!, 2020. Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/diferentes-geracoes-netos-reproduzem-fotos-dos-avos-e-resultado-impressiona/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Visibilidade política: o bilinguismo na produção literária indígena¹

Soraya Rosa
Sheila Oliveira Lima

Palavras-chave: Poemas. Eu-nós. Lírico-político.

1. A pesquisa e sua aplicação

Mais que uma forma de resistência e sobrevivência dos costumes indígenas, a língua nativa é uma característica que se faz presente em muitas obras literárias dos povos indígenas, colocando-a lado a lado da língua oficial de nosso país – o português – e, dessa forma, trabalhando com a equivalência de importância entre as línguas para a constituição da nossa nação, mostrando ainda a influência dos povos da floresta na formação identitária brasileira.

Essa é uma das características abordadas na dissertação, defendida em 2023, *A literatura indígena na sala de aula*, orientada pela professora Sheila Oliveira Lima e tendo como questão norteadora: Como e qual a pertinência de se abordar a literatura indígena em uma escola não-indígena? Diante dessa indagação, colocamos como objetivo principal da pesquisa: introduzir a literatura indígena na sala de aula como forma de valorização e respeito para com os povos originários, ampliando a compreensão do universo literário nacional, e ainda auxiliando na formação do leitor crítico e do cidadão ativo nas questões relacionadas à discriminação.

Os objetivos específicos da dissertação acima mencionada foram: compreender a literatura indígena como meio de expressão

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

de uma cultura que precisa ser valorizada e assumida como parte do mosaico da cultura indígena e brasileira; desmistificar o estereótipo indígena, contrapondo a narrativa indígena à narrativa do branco colonizador; valorizar a cultura indígena como parte integrante da identidade nacional; identificar e compreender as especificidades da literatura indígena no conjunto das obras literárias como forma de expressão de sua cultura e sua inserção no contexto social brasileiro. Tudo isso merece um planejamento didático adequado das atividades de inserção das obras literárias ameríndias ou corre-se o risco de marginalizar ainda mais os povos indígenas brasileiros. Logo, é necessário que o educador/mediador tenha os objetivos acima listados sempre presentes em seu plano de ação.

As atividades aqui apresentadas são um recorte do Volume II da dissertação acima mencionada; o bloco de atividades prioriza uma determinada característica da literatura indígena, que nesse caso refere-se ao bilinguismo ou multilinguismo presente nas obras literárias dos povos originários e em muitas palavras da língua oficial de nosso país, mas principalmente como forma de poder/dominação de um povo.

Para alguns povos ameríndios, a língua “pega”² naqueles que entram em contato com ela pela primeira vez. É como se o idioma fosse vivo e aderisse ao homem, isso porque o idioma é patrimônio cultural de um povo e/ou de uma nação, está além do ser humano como indivíduo, faz parte de um coletivo ancestral e descendente. Nesse sentido, tirar isso de um povo é o mesmo que lhes tirar a própria existência.

Espera-se, com essas atividades, dar visibilidade aos povos originários como constituintes da identidade nacional, além de compreender a importância da língua como representante de um povo e da pluralidade cultural brasileira.

² Termo usado por Davi Kopenawa na obra *A queda do céu*, em parceria com Bruce Albert (2015).

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: lírico.

Objeto literário: poema "Tana Kumuera Ymimiua" (Nossa língua ancestral), retirado do livro *Ay Karyri Tama (Eu moro na cidade)*, da autora indígena Márcia Wayna Kambeba (2013, p. 36-37); poema "Índio e tradição", de Tiago Hakyi (2011, p. 4-5), retirado do livro *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*.

Objetivo da proposta: Refletir sobre a importância cultural do idioma como patrimônio de um povo e identidade de uma nação pluricultural e repleta de alteridades.

Série e/ou segmento a que se destina: 6º Ano do Ensino Fundamental II, podendo ser adequada a outras séries.

Número de aulas previstas: 5 aulas.

A atividade central foi desenvolvida com o poema de Márcia Wayna Kambeba "Tana Kumuera Ymimiua" (Nossa língua ancestral), publicado na obra *Ay Karyri Tama (Eu moro na cidade)*. Contudo, outro gênero textual será abordado como atividade de pré-leitura: a tirinha.

Atividades

1. Atividade de pré-leitura e motivação

A aula inaugural consiste na observação e interpretação das tirinhas abaixo, centradas no eixo da oralidade, portanto, devem ser apresentadas por um dos recursos midiáticos disponíveis. As atividades estão embasadas em perguntas que levem à reflexão do aluno e o instiguem a buscar algo além desses textos como forma de conhecimento. Vejamos:

Observe a tirinha abaixo e responda oralmente ao questionário:

Figura 1 - Tirinha Papa-Capim



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7525

Fonte: Google Imagens (2022)

1.1 Observe a expressão no rosto de Papa-capim e sua fala no terceiro quadrinho. Como você explicaria a divergência entre o significado da palavra e a expressão da personagem?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos percebam a ironia presente no último quadrinho, que indica haver na colonização uma ocupação agressiva do território nacional, com o desmatamento em nome de um suposto progresso.

1.2 A palavra “caraíbas” no primeiro quadrinho significa homens-brancos. Com base nessa informação, responda: Nos dois primeiros quadrinhos, Papa-Capim e Kava conversam sobre duas línguas distintas. Quais são?

Resposta esperada: A língua nativa dos povos brasileiros e a língua portuguesa, idioma oficial do Brasil.

Figura 2 - Tirinha Armandinho I



Fonte: Google Imagens (2022)

1.3 Há algumas semelhanças e diferenças entre as personagens das duas tirinhas? Identifique-as.

Resposta esperada: A vestimenta e a linguagem são distintas. Na primeira, tem-se uma caracterização estereotipada, enquanto na segunda temos um indígena inserido no contexto social atual. Porém, no segundo quadrinho da segunda tirinha, temos um indígena com a mesma indumentária da tirinha 1.

1.4 Qual é o assunto em comum entre as duas tirinhas?

Resposta esperada: As duas falam da língua nativa do Brasil: uma aborda as diferenças e a outra, as influências da língua indígena no idioma oficial brasileiro.

1.5 Pesquise 5 palavras existentes na língua portuguesa que tenham origem em idiomas dos povos indígenas do território nacional.

Resposta pessoal. Caso o aluno tenha dificuldades em encontrar tais vocábulos, o professor pode sugerir alguns: aipim, taquara, capivara, catapora, peteca, tocaia, tamanduá, entre outras.

A última pergunta pode ser respondida em casa, na sala de informática ou na sala de aula, por meio de pesquisa na *Internet* pelo celular, caso a maioria dos alunos possua esse equipamento.

2. Declamação de poema

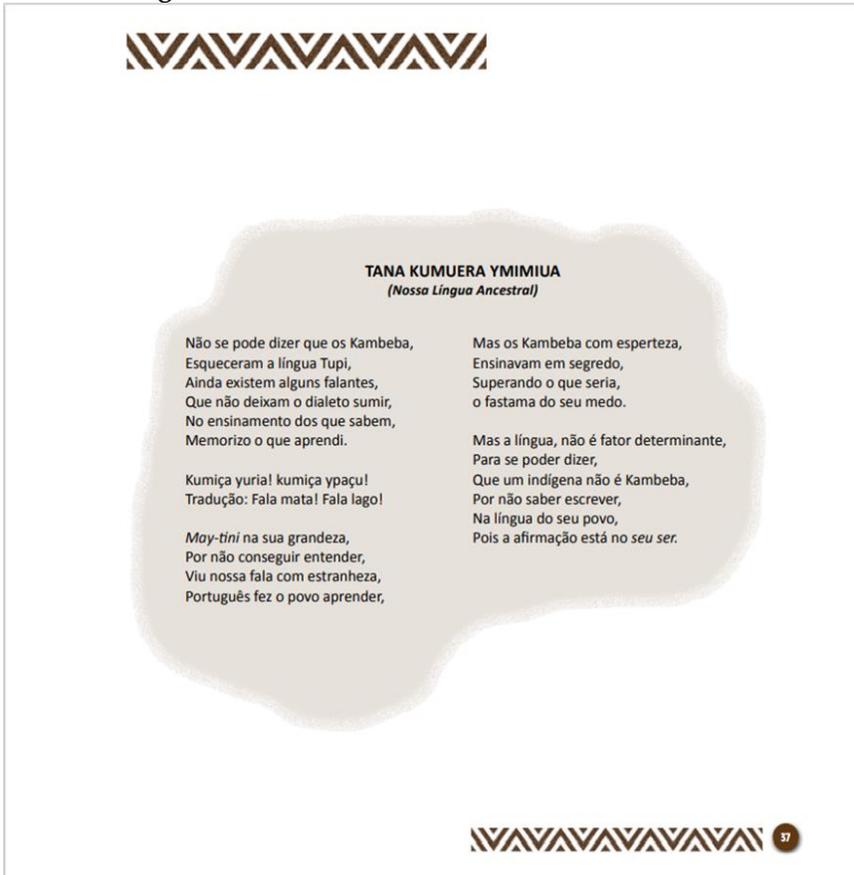
A atividade consiste na leitura do poema "Tana Kumuera Ymimiua" (Nossa língua ancestral), retirado do livro *Ay Karyri Tama (Eu moro na cidade)*, da autora indígena Márcia Wayna Kambeba (2013, p. 36-37). Como o texto será retomado em outras atividades, é importante que cada aluno possua uma cópia para localizar as informações de que necessitará para responder às perguntas.

Figura 3 - Lista de vocabulário Tupi



Fonte: Kambeba (2013)

Figura 4 - Poema retirado do livro de mesmo título



Fonte: Kambeba (2013)

A leitura do poema deve ser realizada por inteiro e sem pausa, procurando-se acentuar a entonação e o ritmo. Ela poderá ser efetuada por cinco alunos diferentes. Para isso, sugere-se que os alunos que queiram participar da leitura tenham alguns minutos da aula para ensaiar, de forma que o poema seja declamado por eles com mais fluidez.

Após a leitura, o professor deverá chamar a atenção dos alunos para o verso escrito em tupi e relacioná-lo às atividades com as tirinhas realizadas anteriormente, cuja temática coincide com a do poema de Kambeba.

Em seguida, os alunos serão divididos em grupos para ilustrar cada estrofe do poema. É importante que sejam formados pelo menos 5 grupos de 5 integrantes cada. Desse modo, todos os alunos participarão da ilustração e das apresentações futuras. Cada integrante do grupo fará o desenho de uma estrofe do poema, portanto, cada grupo terá realizado 5 desenhos para explicar nas apresentações. Com os desenhos prontos, os grupos farão apresentações na seguinte ordem, orientados pelo professor:

1. Todos os grupos com mais de 5 integrantes deverão apresentar o desenho do título do poema e explicá-lo à sala.

2. O grupo 1 apresentará o desenho da primeira estrofe, explicando os motivos para ter escolhido a figura que o compõe. Os demais grupos também irão explicar o desenho da primeira estrofe, mas somente se for muito diferente dos que já se apresentaram.

3. O grupo 2 será o primeiro a apresentar o desenho da segunda estrofe, seguido pelos demais grupos que realizaram uma ilustração diferente.

4. Assim, o grupo 3 será o primeiro a apresentar o desenho da terceira estrofe, seguido dos demais grupos que fizeram uma interpretação ilustrativa diferente.

5. No mesmo sentido, o grupo 4 deverá ser o primeiro a apresentar a ilustração da quarta estrofe, seguido dos demais que tiverem algo para acrescentar.

6. Por fim, o grupo 5 apresentará por primeiro o desenho da quinta estrofe, seguido dos demais alunos, como nas apresentações anteriores.

Assim, todos os grupos terão participado com, no mínimo, um integrante durante as apresentações orais; o professor poderá sugerir que a pessoa que irá apresentar seja aquela que realizou o desenho.

3. Intertextualidade

A atividade 3 iniciará com uma tirinha para, depois, retornar ao poema:

Figura 5 - Tirinha de Armandinho II



Fonte: Google Imagens (2022)

A leitura da tirinha deve ser realizada por um aluno voluntário. O professor deve abordar a ideia trazida no último quadrinho, por meio de questões orais como: Por que houve essa diminuição? Que tipo de sensação ou sentimento expressa o rosto do Armandinho após ler a informação sobre as línguas faladas na época de Cabral?

Resposta esperada: Embora se trate de uma atividade oral, com expectativa de respostas espontâneas dos alunos, espera-se que relacionem a diminuição do número de línguas à dizimação dos povos indígenas desde a época da colonização. Sobre a expressão de Armandinho, espera-se que os alunos identifiquem surpresa e decepção.

3.1 Relacionando a tirinha com o poema (esta atividade deve ser realizada no caderno, individualmente):

3.1.1 Leia a terceira estrofe do poema e a tirinha e responda: Por que o idioma falado no Brasil é o português? Qual língua você acha que deveríamos falar em nosso país e por quê?

Resposta esperada: Porque os colonizadores falavam português e essa é uma forma de dominação de um povo. A segunda parte da resposta é pessoal, entretanto, espera-se que os alunos problematizem (ainda que de

maneira simples) a necessidade do reconhecimento das línguas nativas do território nacional.

3.1.2 Releia a quarta estrofe do poema e responda: qual seria o fantasma do medo dos povos que falam tupi?

Resposta esperada: O medo é que, deixando de falar a língua, também se perca uma parte essencial da cultura indígena.

3.1.3 Em sua opinião, qual seria a importância de se preservar uma língua?

Resposta esperada: Resposta pessoal, porém o professor deverá realizar comentários críticos frente ao processo colonizador que tentou apagar a existência dos povos nativos brasileiros para que a pretensa supremacia europeia não fosse questionada.

3.1.4 Na quinta estrofe do poema, a autora fala dos povos ágrafos (que não desenvolveram escrita), mas cuja identidade está no *seu* ser. Explique por que, no último verso do poema, o pronome “seu” está grafado em *itálico*.

Resposta esperada: A autora queria enfatizar a internalização da cultura dos povos indígenas através da oralidade, das tradições e dos demais aspectos culturais.

4. Características literárias

A atividade 4 será uma retomada do poema “Tana Kumuera Ymimiua”, com ênfase em suas características literárias: a oralidade/sonoridade e a visibilidade política como expressão da reafirmação identitária e da resistência, bem como a presença do eu-nós lírico-político. Portanto, é importante que o próprio professor realize a primeira apresentação oralmente, sem apoio escrito, frisando os sons produzidos pela escolha de palavras.

Juntamente com a declamação, o professor poderá usar um maracá³ para marcar o ritmo do poema. A apresentação deverá considerar o ritmo do poema em que se percebe a semelhança com a língua indígena, os cânticos e o pulsar do coração, conforme marca o som do maracá em algumas apresentações de danças.

Após a apresentação, o professor exibirá o vídeo “Kworo Kango”⁴, no qual se observa uma dança indígena com canto na língua tupi. A ideia é proporcionar ao aluno um reavivamento de coisas que já foram aprendidas ou até mesmo como um primeiro contato daqueles que ainda não o tiveram com a cultura dos povos autóctones.

Durante a exibição do vídeo, o professor deverá fazer algumas intervenções, como pedir que os alunos cantem um trecho da música juntos. Faltando em torno de 30 segundos para o final do vídeo, pode pedir para que fechem os olhos para ouvirem a língua nativa e o som do maracá.

Depois desse momento de imersão na cultura, o professor deverá abrir um diálogo com os alunos com uma pergunta sobre o que sentiram quando fecharam os olhos. Em seguida, deverá pedir que observem as semelhanças entre a declamação do poema e o som do vídeo, deixando que os alunos realizem suas interpretações e que falem sobre o que viram no vídeo.

Com o texto do poema em mãos, o professor deverá solicitar que os alunos observem o rodapé e o cabeçalho da página 37 do livro, em que há um símbolo indígena. Deverá ainda realizar uma fala sobre a representação da coletividade indígena através da ilustração e do verso “Viu nossa fala com estranheza”, retirado do poema, no qual o pronome *nossa* é indicativo de pertencimento da autora. O professor poderá ler a parte do Volume I da dissertação mencionada anteriormente, a qual trata desse assunto, para ter um

³ Espécie de chocalho utilizado pelo pajé para chamar os membros da comunidade para a realização dos rituais.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQNMkjniq-w>. Acesso em: 08 maio 2023.

domínio maior sobre essa característica literária antes de ensiná-la aos alunos.

A fala do professor durante esse momento deverá estar voltada para o pertencimento: ao mesmo tempo que o eu da autora é individual, ele também é parte de um coletivo, pois retrata esse pertencimento, sua cultura e seu ser, o coletivo como um. Essa característica presente na literatura indígena é chamada de *eu-nós* por alguns estudiosos, dentre eles, Julie Dorrico.

A explanação do lirismo proveniente da capacidade de expressar todo o subjetivismo da autora tanto quanto seus sentimentos em evidência, também demonstram a indignação política diante do apagamento da cultura indígena, do etnocídio das línguas nativas. Tal postura se expressa como forma de resistência e da luta contra esse apagamento, característica presente na primeira e quarta estrofes que também devem ser objeto de fala e estudo do professor com o alunado. A essa característica da literatura indígena se dá o nome de *lirico-político*, de acordo com Dorrico e Danner (2018).

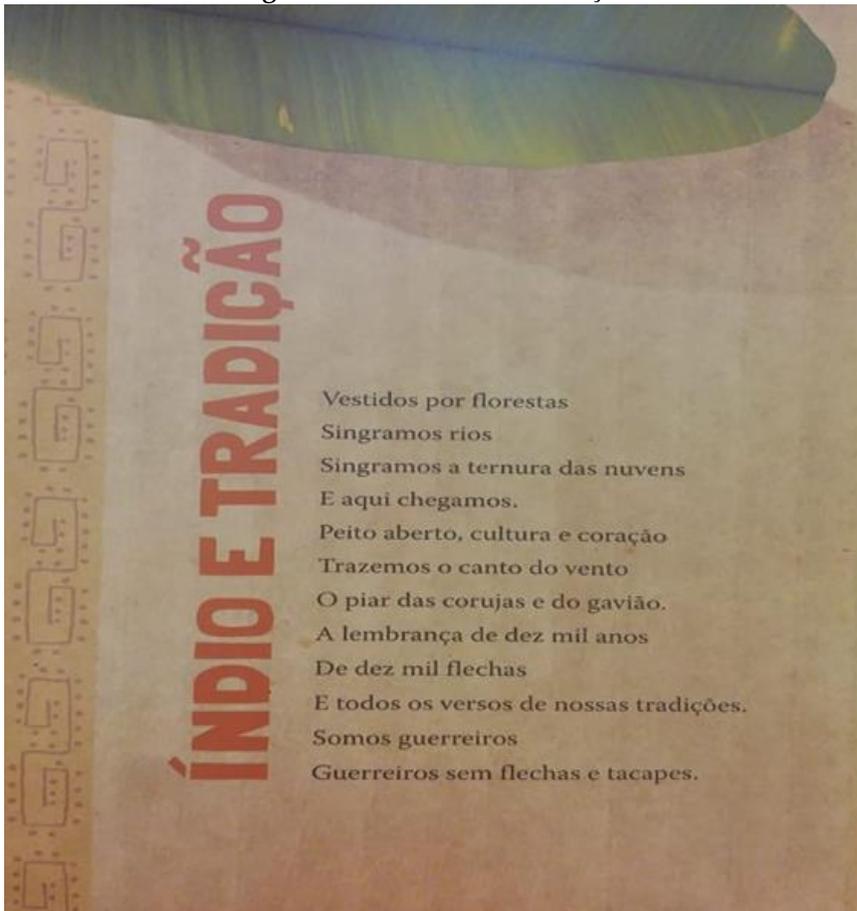
Por fim, o professor deverá solicitar aos alunos que coletem o desenho que fizeram na atividade 2, de declamação e interpretação do poema, no caderno, e depois escrevam o enunciado de Márcia Wayna Kambeba, em entrevista a Eleonora Frenkel Barreto, para *Línguas & Letras* (FRENKEL; VIEIRA DA SILVA, 2022, p. 166):

A importância de se manter viva a língua materna é uma forma de afirmação e de identidade de um povo. O Brasil deve se orgulhar de ter o maior número de povos falantes de sua língua mãe territorializando esse chão. Falar a língua materna é acender a chama do pertencimento e da identidade que por muito tempo foi violentada pelo contato com a sociedade não indígena. Quem fala sua língua materna deve ter orgulho.

5. Leitura do poema “Índio e tradição” e oralidade

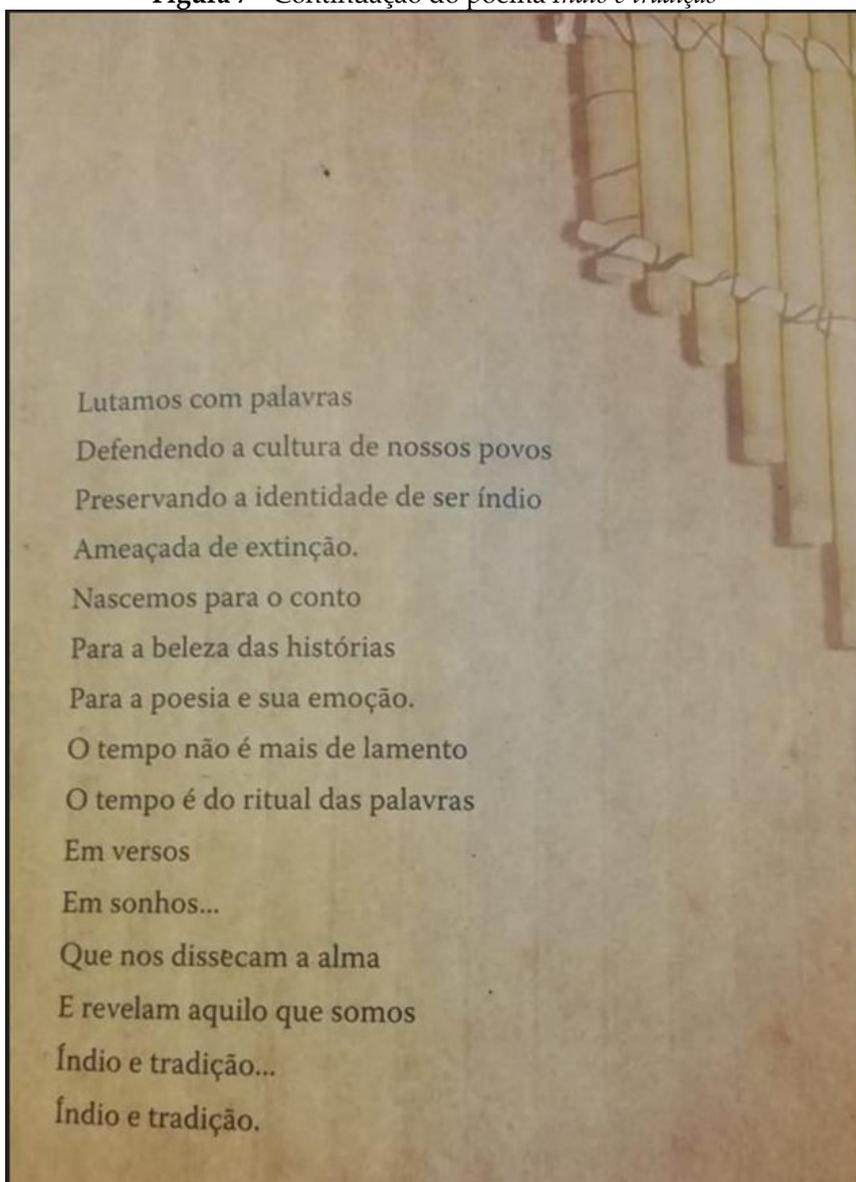
Leitura do poema “Índio e tradição” de Tiago Hakyi (2011, p. 4-5), extraído do livro *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*.

Figura 6 - Poema Índio e tradição



Fonte: Hakyi (2011)

Figura 7 - Continuação do poema *Índio e tradição*



Fonte: Hakyi (2011)

A leitura poderá ser realizada como um coral, todos juntos. Por conseguinte, o professor deverá tomar a palavra para abrir o

diálogo com o alunado sobre as impressões que tiveram do poema, levando-o a compreender a mensagem central de luta e resistência, por meio da literatura, para a sobrevivência da cultura indígena brasileira. Esse momento deverá ser realizado apenas oralmente.

Construir no quadro com os alunos um mapa mental⁵ sobre a definição da característica literária do eu-nós lírico-político, visto que necessitarão desses conhecimentos para responder ao questionário abaixo. O mapa poderá ser copiado no caderno pelos alunos. Algumas questões podem nortear essa atividade, como: (1) Qual característica literária apareceu no poema de Márcia Wayna Kambeba? - eles poderão ter que rever as questões 3 e 4 do estudo com o poema na atividade; (2) Como podemos explicá-las?; (3) Que cores poderiam usar para representá-las?; (3) De onde e para onde devem sair as setas do diagrama? A representação deverá ficar parecida com o exemplo abaixo:

Figura 8 - Mapa mental Eu-nós lírico-político



Fonte: Elaborado pelas autoras

⁵ Mapa mental é uma técnica para representar visualmente, através de diagramas, uma informação, potencializando a capacidade cerebral de memorizar os conhecimentos aprendidos.

Os alunos deverão realizar o questionário abaixo no caderno, porém, antes, o professor deve retomar a explicação da atividade anterior das características do "eu-nós lírico-político":

5.1 Responda, de acordo com o poema "Índio e tradição", de Tiago Hakyi:

a) Assinale os versos em que a característica do "eu-nós" presente na literatura indígena aparece no poema:

- Vestidos por florestas
- E aqui chegamos
- O piar das corujas e do gavião
- O tempo não é mais de lamento
- Que nos dissecam a alma

b) Marque com um 'x' os versos que confirmam a existência da característica "lírico-política" no poema ameríndio:

- Singramos a ternura das nuvens
- Defendendo a cultura de nossos povos
- Preservando a identidade de ser índio
- O tempo é do ritual das palavras
- Índio e tradição

c) Assinale a(s) alternativa(s) que justifica(m) a presença do grafismo na lateral esquerda da página 4:

- não há uma relação entre o texto e o poema.
- O desenho é marca de identidade coletiva, bem como percebe-se a presença do eu-nós no poema.
- O desenho é o símbolo de uma cerimônia matrimonial.
- A ilustração é símbolo de pertença a um povo indígena.
- O desenho é uma expressão artística do autor.

Durante a correção dessa atividade, o professor deverá destacar na letra a) a presença dos pronomes na primeira pessoa do plural nos versos assinalados. Na letra b), retomar o significado de resistência e luta presentes nas palavras: defendendo e preservando; no último verso, a ideia implícita de guardar a tradição do povo. Já na letra c), o professor deverá abordar a importância da presença de grafismos indígenas como marca de

autoria coletiva, do eu-coletivo que é característico da literatura indígena, por fazer parte de um pensamento indissociável de sua identidade e de sua luta/resistência.

Nessa atividade, sugere-se aos alunos e professores que queiram aprofundar seus conhecimentos sobre as línguas nativas, a leitura do livro *Taynôh*, de Aline Pachamama. A motivação para os alunos deve ser a reprodução de um trecho do vídeo disponível em uma plataforma digital on-line⁶, transmitido pela televisão da escola.

A fala para introdução do vídeo pode ser a seguinte: Aos alunos que gostaram de aprender um pouco mais sobre as línguas ameríndias, sugiro a leitura do livro de Aline Pachamama, que desenvolveu uma obra em quatro línguas: espanhol, português, xavante e guarani, para que o povo brasileiro volte seu olhar a sua identidade ancestral.

Referências

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FRENKEL, E.; VIEIRA DA SILVA, M. Troca de saberes para interligar mundos: entrevista com Márcia Kambeba. *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 23, n. 54, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/29135>. Acesso em: 9 maio 2023.

HAKIY, Tiago. *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Paulinas, 2011.

HAKIY, Tiago. *Noite e dia na aldeia*. Curitiba, PR: Positivo, 2014. Disponível em: <https://www.csmaria.org.br/wp-content/uploads/>

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ9GZCiE318>. Acesso em: 08 maio 2023.

2020/04/0304_LITERATURA_NOITE-E-DIA-NA-ALDEIA_LEITURA.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

KAMBEBA, Marcia Wayna. *Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade*. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PACHAMANA, Aline Rochedo. Taynôh. *YouTube*, 21 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ9GZCiE318>. Acesso em: 08 maio 2023.

ROSA, Soraya. *Literatura indígena na sala de aula*. 2 vols. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras). Proletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2023.

Letramento literário com a obra *A face oculta*: uma proposta para os oitavos anos¹

Ronnie Roberto Campos
Sonia Pascolati

Palavras-chave: Letramento literário. Competência leitora. Ensino Fundamental.

1. A pesquisa e sua aplicação

A Unidade didática “Letramento literário com a obra *A face oculta*: uma proposta para os oitavos anos”, aqui sintetizada, é recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e finalizada em março de 2023, cujo objetivo foi tanto desenvolver o letramento literário quanto propor a discussão de um tema pertinente ao universo adolescente e escolar, o *bullying*.

Metodologicamente, a pesquisa de mestrado exigiu uma etapa bibliográfica que compreendeu estudos acerca de alfabetização, letramento e multiletramentos, letramento literário, formação do leitor literário e literatura infantil e juvenil. Como embasamento teórico, foram tomados os estudos de diversos pesquisadores como Cosson (2009), Passarelli (2004), Maia (2007), Soares (2009) e Zappone (2008), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente no que se refere às habilidades e competências que se pretende ver desenvolvidas nos educandos. A pesquisa contou ainda com uma etapa de pesquisa-ação que culminou com a proposição de um material pedagógico que

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

pudesse auxiliar professores do Ensino Fundamental II no tocante ao letramento literário.

Tanto na pesquisa de mestrado quanto para esta Unidade didática, o foco é a obra *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, porque permite a abordagem de conteúdos como: elementos constitutivos da narrativa, inferência de informações explícitas e implícitas no texto, identificação do tema e do conflito gerador do enredo, o estabelecimento das relações lógico-discursivas presentes no texto, relações de causa e consequência, a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal e a alteração de sentidos decorrentes de pontuação, de recursos ortográficos ou de escolhas semânticas.

A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying, de Maria Tereza Maldonado, é uma narrativa em prosa, composta por onze capítulos e um epílogo que se ajusta bem ao gênero que lhe foi atribuído, a novela, pois em cada capítulo é notória a intenção de se manterem elevadas as expectativas do leitor a respeito da continuidade e do desenvolvimento da narrativa que é interrompida ao final de cada capítulo, ativando a curiosidade do leitor sobre o que acontece no capítulo seguinte. No entanto, em vez de dar sequência à narrativa, o próximo capítulo apresenta um novo ponto de arranque em um novo núcleo familiar, com diferentes personagens e outros conflitos pessoais. A linguagem, com muitas gírias e estrangeirismos, é intencionalmente voltada para o leitor mais jovem. Traz um universo de personagens, cada uma em meio ao núcleo social do qual faz parte: os pais, os amigos, o condomínio e a escola. Essas personagens se envolvem com o *bullying* e o *cyberbullying* enquanto se alternam no papel de protagonistas e coadjuvantes. Embora esteja voltado para o *bullying* e o *cyberbullying* e aos diversos tipos de violência ligados a eles, é possível perceber outros temas gravitando em torno dos temas principais como a importância de uma boa estrutura familiar; as dificuldades de quem tem que lidar com a morte, a perda, a separação e a superação desses percalços; a fragilização e o

fortalecimento de indivíduos; as implicações em torno de moral, ética, valores e princípios nas tomadas de decisão.

O livro conta a história de Luciana, uma adolescente de 13 anos que fica até tarde da noite em seu computador e acha a realidade virtual mais interessante que o mundo real. Também trata da história de Marcelo, um adolescente que, cansado de ser excluído e humilhado por outros garotos, similarmente começou a humilhar e a perseguir. Por causa disso o expulsaram de sua escola e ele foi parar na escola de Luciana. Não demorou muito para que o adolescente fizesse da menina o seu alvo. Logo, Marcelo descobriu Henry, um menino *gay* e *nerd* que também estudava na sala de Luciana e começou a persegui-lo do mesmo modo. Em pouco tempo, como se fosse o efeito de bola de neve, muitas pessoas estavam praticando *bullying* e *cyberbullying* naquele colégio. No entanto, além de Henry e Luciana, há muitas outras pessoas que já não aguentam mais ser vítimas desse tipo de violência. Somente quando a menina decide que é hora de pôr um basta nessa situação, colegas de escola, pais, professores, equipe pedagógica e direção se unem em um projeto coletivo que busca resolver a questão.

As atividades de letramento literário aqui apresentadas foram pensadas para oitavos anos do Ensino Fundamental, mas podem ser adequadas a diferentes níveis de ensino e realidades escolares. O professor ou professora que se interessar pela aplicação desta Unidade didática pode fazer as adaptações que considerar necessárias quanto a cortes ou acréscimos e à distribuição das atividades pelo número de aulas de que dispuser.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: narrativo (novela).

Objeto literário: *A face oculta*: uma história de *bullying* e *cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado.

Objetivo da proposta: Apresentar uma sequência didática com foco em uma obra literária voltada ao público juvenil, com o intuito

de favorecer a articulação de conhecimentos linguísticos e literários, ao mesmo tempo em que se busca minimizar as dificuldades com a leitura e a interpretação.

Série e/ou segmento a que se destina: 8º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 18 aulas.

Esta Unidade didática tem como parâmetro a sequência básica de leitura proposta por Cosson (2009, p. 51), sendo: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste na preparação do aluno para seu encontro com o texto; a introdução é o momento em que o estudante é apresentado ao autor e à obra; a leitura é o momento em que o aluno finalmente mergulha no texto e a interpretação, o momento de construir sentidos.

2.1 Primeira etapa: Motivação para a leitura (1 aula, ou 2 geminadas). Para a etapa de motivação, recomendamos a utilização de tirinhas de Armandinho, personagem de Alexandre Beck; para esta Unidade didática, apresentamos atividades com apenas uma tirinha, mas isso pode ser ampliado. Como o objetivo dessa primeira etapa se resume a aproximar o aluno da obra selecionada como objeto de leitura literária desta sequência, as atividades promovem apenas a descoberta dos aspectos mais evidentes como o tema principal e o posicionamento ideológico da tirinha. Por se tratar de linguagem dos quadrinhos, que reúne palavra e imagem, a atividade obrigatoriamente inclui letramento visual, isto é, trata-se de atividade que exige leitura de imagem e sua participação no processo de construção de sentidos do texto.

As habilidades de leitura variam de uma turma para a outra, por isso, cada professor, sendo conhecedor do potencial de seus alunos, deverá estabelecer quanto tempo dedicará a essa atividade. É preciso estar atento para que a atividade motivacional não se torne enfadonha e venha a desmotivar o estudante.

2.1.1 Questões interpretativas acerca da tirinha como motivação para a leitura da obra literária:

Figura 1 - Pré-julgamento



Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2315235281855098&set=pb.100064627692059.-2207520000>. Acesso em: 19 jun. 2023.

a) Camilo é um menino negro que tem amigos brancos e, na areia, está rodeado de pessoas brancas, logo, podemos concluir que o preconceito é um mal que já foi erradicado de nossa sociedade, certo? Comente.

Resposta esperada: Essa conclusão não reflete o que acontece na vida real. Camilo, infelizmente, está passando por uma situação constrangedora, pois está enfrentando adultos ameaçadores, adultos esses que deveriam protegê-lo, mas não é o que acontece. As pessoas estão desconfiadas de que a bolsa que ele tem em mãos não lhe pertence, ou seja, porque é negro, acreditam que ele a furtou, demonstração de que o racismo está muito presente na sociedade.

b) Quando Camilo diz “A bolsa é minha, sim senhor...”, a expressão “sim senhor” seguida de reticências aponta somente para a boa educação que Camilo recebeu dos pais, ou tem algum outro significado mais profundo?

Resposta esperada: A expressão “sim senhor”, com a qual o menino conclui sua resposta, aponta para uma postura de submissão, promovida pela agressividade preconceituosa a que as pessoas da etnia de Camilo são frequentemente submetidas.

A temática abordada por essa tirinha encontra eco na obra selecionada para esta Unidade didática, uma vez que a autora propõe não somente uma reflexão, mas uma mudança de atitude, de postura do indivíduo diante da violência gerada pelo *bullying* e pelo *cyberbullying*, nas oito facetas mais conhecidas desse comportamento nocivo à sociedade, principalmente entre crianças e adolescentes: *bullying* verbal, *bullying* moral, *bullying* sexual, *bullying* social, *bullying* psicológico, *bullying* físico, *bullying* material e *bullying* virtual. (BRASIL, 2015, p. 1).

2.2 Segunda etapa: Introdução à leitura (2 aulas geminadas)

A segunda etapa é a que Cosson chama de “introdução”. Duas aulas foram pensadas para essa fase, preferencialmente, aulas geminadas. Nessa fase, a proposta é que se apresente o suporte físico do texto (o livro deve ser apenas mostrado, não entregue nas mãos dos alunos) e, em seguida, projetar uma série de slides ou cartazes a respeito da obra, contemplando basicamente: a) elementos paratextuais (a capa, as orelhas, prefácio etc.); b) uma breve biografia da autora; c) uma breve biografia da ilustradora.

Encerrando o momento, a proposta é que sejam feitas algumas perguntas a fim de levantar hipóteses sobre o significado do título *A face oculta*. Além disso, os alunos devem ser instados a acessarem a página virtual da autora, bem como a da ilustradora. Desse modo, serão motivados à pesquisa.

2.2.1 Questões para introdução à leitura

a) À face de quem ou de que você imagina que o título *A face oculta* se refere?

Resposta esperada: O texto identifica a “face oculta” como sendo a de Marcelo, que se escondia atrás da tela do computador enquanto praticava cyberbullying, porém, inicialmente, os alunos poderão propor uma diversidade de pessoas em destaque na mídia, como políticos, empresários, atores, cantores, influenciadores digitais e até mesmo criminosos, pois não se sabe qual o motivo de tal face estar “oculta”, porém é preciso valorizar as respostas pessoais dos alunos.

b) Que outro sentido poderia haver por trás da expressão “a face oculta”?

Resposta esperada: Inicialmente, o aluno poderá propor que a “face oculta” seja uma referência a alguém que atua por trás dos bastidores em uma trama qualquer: cometendo crimes, influenciando pessoas, sendo o mentor de alguém... Assim como nas questões anteriores, uma vez que sejam coerentes, as respostas pessoais dos alunos devem ser valorizadas.

2.3 Terceira etapa: Leitura (8 aulas)

Tendo em mãos um exemplar do livro para cada aluno, inicia-se a terceira etapa, mas antes, é aconselhável verificar a existência de exemplares suficientes na biblioteca da escola. Nessa etapa do letramento literário, é importante o acompanhamento mais atento da atividade para evitar distrações, equívocos ou devaneios.

Os capítulos do livro de Maldonado foram agrupados em quatro blocos de três capítulos cada, o que corresponde a cerca de vinte páginas por bloco, assim distribuídos: Bloco 01: páginas 07 a 27, englobando os capítulos 01, 02 e 03; Bloco 02: páginas 28 a 51, englobando os capítulos 04, 05 e 06; Bloco 03: páginas 52 a 72, englobando os capítulos 07, 08 e 09; Bloco 04: páginas 73 a 94, englobando os capítulos 10, 11 e 12.

Para a leitura e a correspondente atividade para cada um desses blocos, destinamos o tempo de até duas aulas geminadas por bloco, ou seja, oito aulas ao todo. Considerando que o tempo de leitura de cada estudante pode variar, é possível que sobre tempo para alguns e falte para outros. Cabe lembrar que é da autonomia do professor, ao utilizar esta Unidade didática, ajustar esse tempo de leitura destinado a cada bloco, ou ainda a quantidade de páginas por blocos e até mesmo a quantidade de blocos à realidade das turmas com as quais trabalha, de tal forma que a atividade não se torne cansativa para seus alunos e esteja adequada à proficiência leitora da turma. O que não pode faltar, porém, é o que Rildo Cosson (2009, p. 64) chama de “atividades do intervalo”. Essas atividades estão inseridas nos blocos de leitura e devem ser utilizadas para ajudar o aluno a identificar as marcas do

gênero ao qual o texto pertence, com destaque para os vários núcleos narrativos estabelecidos ao longo do texto, bem como as conexões que esses núcleos estabelecem entre si. O ritmo da narrativa empregado nesses enredos e a forma como se dá a transição de um para o outro também serão analisados. Estudaremos ainda a maneira como o tempo e o espaço são determinados e a linguagem manejada pela autora, uma vez que a narrativa circula entre dois tipos de espaço: o “mundo real” e o “mundo virtual”. Por fim, é mister abordar a construção das personagens, inclusive a imagem que elas constroem de si mesmas em seus momentos de interação no chamado mundo virtual e as possíveis razões, dentre as diversas opções, pelas quais a autora elegeu o foco narrativo em terceira pessoa, com narrador onisciente. Esse exercício leva a reflexões a respeito das alterações possíveis na produção de sentido que uma troca de ponto de vista poderia ocasionar se, porventura, a autora optasse por outro foco narrativo e outro narrador. É preciso considerar ainda que, na verdade, não se trata apenas de um narrador onisciente, mas de uma sobreposição da perspectiva do adulto sobre a perspectiva adolescente. O discurso dos adultos é apresentado como “correto”, superior ao dos jovens. Isso é importante porque a perspectiva do leitor adolescente é outra, a dele próprio, que é de questionar a visão do adulto.

Os intervalos de leitura não podem ser muitos nem muito longos, para que não se corra o risco de perder o foco da atividade. Para cada um deles, levando em conta os objetivos do momento, foi estabelecido um tempo para as discussões sob orientação do professor e foram preparadas perguntas para serem projetadas no telão e dirigidas aos estudantes, que deverão respondê-las oralmente.

Destaque-se que esses intervalos devem acontecer durante as aulas reservadas para a leitura, ou seja, o professor pede um tempo aos alunos e discute com eles uma ou duas questões e, em seguida, todos voltam a ler. O professor deve distribuir as atividades nesses intervalos ajustando a quantidade de questões ao tempo disponível.

2.3.1 Questões para os intervalos referentes ao Bloco 01 (páginas 07 a 27)

a) Que relação de sentido vocês conseguiram estabelecer entre o título e o conteúdo dos capítulos lidos?

Resposta esperada: É preciso valorizar as respostas pessoais dos alunos, no entanto, espera-se que eles percebam que o título do capítulo “Inimiga do sol” tem a ver com os hábitos noturnos da protagonista, fazendo com que a jovem invariavelmente seja comparada a zumbis das diversas séries que se multiplicam nas plataformas de streaming; o título do capítulo “O real mundo virtual”, além de se apoiar em duas figuras de linguagem, a antítese (real e virtual) e o paradoxo (mundo real/virtual), tem a ver com a importância que a protagonista dá à vida que leva nesse ambiente; o título do capítulo “Perseguição implacável” tem a ver com a maneira como o protagonista Marcelo enfrenta problemas familiares em sua casa, refletindo na escola, onde passa de perseguido a perseguidor, revelando o aspecto cíclico do bullying (agredido versus agressor) e provocando sua mudança de colégio. Essa questão ajudará o aluno em sua busca de sentidos na leitura dos capítulos seguintes.

Antes de passar para a pergunta seguinte, o professor pode solicitar que os alunos, ao lerem os próximos capítulos, estabeleçam expectativas a partir do título de cada um deles. Na etapa de interpretação, descobriremos se suas hipóteses foram confirmadas.

b) O narrador de *A outra face* é neutro, ou nos apresenta a história a partir de um ponto de vista específico, como o de um adulto ou o de um adolescente? Explique sua resposta.

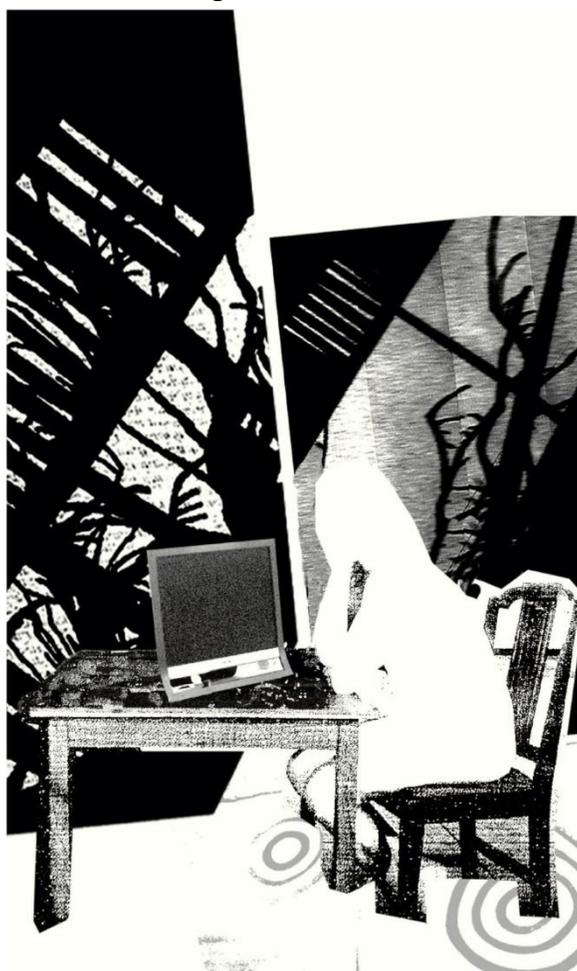
Resposta esperada: O narrador apresenta os fatos a partir da perspectiva do adulto, e essa perspectiva se sobrepõe à do adolescente.

c) Quem seria a personagem cujo corpo não aparece na ilustração da página 17 e, em lugar dele, apenas uma silhueta? Qual seria a razão para ela ser retratada dessa forma?

Resposta esperada: A ilustração da página 17 retrata Luciana, uma garota que apresenta sérias dificuldades para se ajustar ao mundo real e

que constantemente sofre preconceito em função de seu excesso de peso. Na escola, é totalmente excluída pelos colegas, não pratica esportes, não frequenta eventos nem lugares, praticamente não tem vida social. Entretanto, em sua rede de relacionamentos on-line, tinha centenas de amigos. Na ilustração, a garota aparece diante do computador, no entanto, ela é totalmente invisível no mundo real, no lugar que ela deveria ocupar, há apenas a silhueta vazada, indicando que ali deveria haver uma pessoa.

Figura 2 - Invisível



Fonte: Maldonado (2018)

d) Há alguma diferença entre a imagem que a personagem Luciana constrói de si mesma no “mundo real” e a que ela constrói de si no “mundo virtual”? Explique.

Resposta esperada: Há muita diferença entre as personagens que vivem no mundo real e seus avatares no mundo virtual. Via de regra, o avatar possui todas as características, atributos e qualidades que faltam ao seu correspondente no mundo real: “Os avatares que Luciana construía para representá-la eram muito diferentes dela: magros, altos, cabelos curtos com cores e cortes exóticos, roupas ousadas e coloridíssimas”. (MALDONADO, 2018, p. 15).

2.3.2 Questões para os intervalos referentes ao Bloco 02 (páginas 28 a 51)

a) Encontre referências aos espaços onde acontecem os fatos da narrativa e estabeleça relações entre esses espaços e o padrão econômico das personagens.

Resposta esperada: Podemos concluir, por diversos aspectos, como os elementos que compõem o cenário: casas com empregadas domésticas, condomínios, escolas bem equipadas, shoppings e calçadas, que se trata de uma clientela elitizada. Pode-se dizer, inclusive, que a maior parte das personagens desse chamado “mundo real” pertence à elite burguesa.

b) Nessa parte do livro, os diálogos acontecem tanto no “mundo real” quanto no “mundo virtual”, exemplificando o chamado discurso direto. Esse tipo de discurso é marcado da mesma maneira nesses dois mundos? Explique.

Resposta esperada: Esperamos que, os estudantes constatem que nos diálogos do mundo real, o discurso direto é marcado por travessões e, nas conversas on-line, é demarcado pelo uso de aspas, embora as aspas também sejam usadas para outras funções, como delimitar citações, pensamentos, frases que aparecem em visores e monitores etc.

2.3.3 Questões para os intervalos referentes ao Bloco 03 (páginas 52 a 72)

a) Qual o efeito de sentido das ilustrações em preto e branco?

Resposta esperada: A resposta é pessoal, mas espera-se que os alunos percebam que há uma relação entre a falta de cor das ilustrações e a vida triste e solitária das personagens.

b) As ilustrações são produzidas a partir de recortes justapostos e sobrepostos. Qual efeito de sentido é provocado? Há diálogo entre essa técnica e o texto verbal?

Resposta esperada: Espera-se que o aluno perceba que essa técnica de ilustração reflete a vida fragmentada, em pedaços, das personagens.

2.3.4 Questões para os intervalos referentes ao Bloco 04 (páginas 73 a 94)

a) Por que a ilustração da página 76 (Figura 3) apresenta a personagem de quimono, ocupando o centro e praticamente todo o espaço da figura e, no lugar do rosto, possui uma boca enorme?

Resposta esperada: A imagem retrata a personagem Luciana, quando esta já se cansou dos maus tratos, da humilhação, do preconceito e do bullying que vem sofrendo. Na ilustração, a cabeça toda é feita só de uma boca enorme, aberta, que resolveu se abrir, falar, reivindicar seus direitos, seu espaço, como é indicado pelo fato de a personagem ocupar quase toda a ilustração. A pose da garota, aliada ao quimono que está vestindo, traje utilizado por lutadores de artes marciais, sugerem alguém com atitude, que resolveu se defender, lutar por tudo aquilo que há muito tempo tem sido tirado dela. É justamente o que acontece no final do capítulo, quando a jovem revela para a sua mãe todas as lutas que vem enfrentando sem que conseguisse quebrar o silêncio. A ausência de rosto pode remeter à universalidade da atitude, uma vez que não é apenas aquela personagem que reage, podendo ser uma atitude a ser adotada por todos que sofrem bullying.

Figura 3 - Quebrando o silêncio



Fonte: Maldonado (2018, p. 76)

b) No mundo “virtual”, em *A face oculta*, todas as relações entre as pessoas são ideais, ou também há vilões? Explique.

Resposta esperada: Embora as personagens que optaram por viver a sua vida no mundo virtual imaginassem que lá não encontrariam os problemas que encontram na vida real, não é o que acontece. O mundo virtual tem a sua própria versão do bullying, é o chamado cyberbullying.

c) As decisões tomadas em grupo, pela direção e coordenação da escola, pelos pais e pelos alunos trouxeram resultados positivos? Explique.

Resposta esperada: Sim, os resultados foram bons: “havia muito o que comemorar”; “redução expressiva dos comportamentos violentos entre os alunos”; “clima amistoso e de cooperação que se estabeleceu”; “o número de autores de bullying diminuiu sensivelmente”; “os agressores deixaram de ser populares e temidos.” (MALDONADO, 2018, p. 90).

2.4 Quarta etapa: Interpretação (6 aulas)

Na última fase, chamada de “interpretação”, o letramento literário ocorre mais intensamente. A proposta é que essa fase seja desenvolvida em dois momentos, chamados, respectivamente, de “momento interior” e “momento exterior”.

O “momento interior”, ou interno, nada mais é do que o momento em que o leitor tem sua relação individual com a obra, instante em que a interpretação é feita a partir das experiências socioculturais do leitor.

2.4.1 Momento interior (2 aulas)

O momento interior ou interno remete à chamada leitura autônoma. Para esse momento, foram propostas as seguintes atividades, que devem ser desenvolvidas individualmente pelos estudantes:

a) Prepare-se para compartilhar oralmente com os colegas as suas impressões a respeito da obra depois da leitura, comparando-as com suas expectativas antes da leitura. Você pode falar da obra como um todo, ou de algum capítulo que mais chamou a sua atenção.

Resposta esperada: Entre as possibilidades, está a de os alunos terem se surpreendido com as diferenças entre o que eles esperavam da obra a partir do título e o que realmente encontraram nela. O importante, nesse momento, é deixar que o adolescente se expresse e estabeleça vínculos com as personagens que aparecem no texto.

b) Como é a relação entre os pais e os filhos em *A face oculta*?

Resposta esperada: Não é uma relação muito equilibrada. Nos primeiros capítulos, a voz dos pais - regras, conselhos, comportamentos exigidos - se sobrepõe à dos adolescentes. Depois, na terceira parte, quando os filhos compartilham os problemas, essa relação tende a um equilíbrio maior, com o apoio dos adultos aos problemas dos adolescentes.

c) Quem são os protagonistas da trama?

Resposta esperada: A princípio, os protagonistas são Luciana e Henry, mas os papéis desempenhados pelas personagens se alternam ao longo da narrativa. Em capítulos específicos, o protagonismo é exercido por personagens que, na obra como um todo, acabam exercendo o papel de vilões.

d) Quais personagens de *A face oculta* poderiam receber o rótulo de antagonistas?

Resposta esperada: No que se refere à relação entre os adolescentes, os antagonistas são Leonardo e Marcelo. Porém, é preciso considerar que, na relação entre pais e filhos, os adultos/pais assumem o papel de antagonistas, especialmente no que diz respeito ao controle ou à tentativa de controle do tempo de permanência no mundo virtual.

2.4.2 Momento exterior (4 aulas)

Findo o momento interno, ainda dentro da “interpretação”, segue o momento externo. Para introduzirmos esse bloco de atividades, a proposta é conduzir uma discussão sobre os elementos composicionais do gênero “novela”, ao qual o livro pertence. Em seguida, cada aluno receberá uma cópia da Lei 13.185/2015, sancionada em 6 de novembro de 2015, conceituando os termos *bullying* e *cyberbullying*, além de explorarmos as oito facetas do *bullying* classificadas e enumeradas pela referida Lei. Essa estratégia nos remete à chamada leitura colaborativa.

a) Antes que vocês respondam às questões interpretativas, vamos discutir a que gênero textual pertence o livro que estamos

lendo: Você sabia que existe um gênero textual chamado novela? Provavelmente, você pensou em telenovela. Será que existem semelhanças? Se compararmos o gênero novela com outro gênero narrativo, como o conto, quais seriam as semelhanças e quais seriam as diferenças? Que aspectos do livro podem servir para caracterizá-lo como “novela”?

Observação para o professor: É importante, neste momento, que os alunos falem o que pensam e que o professor valorize cada contribuição, ao mesmo tempo em que vai, oralmente, orientando e direcionando a roda de conversa, até que os alunos tenham uma ideia clara de quais são os elementos que caracterizam o gênero novela de acordo com o uso atual do termo. É importante que esse momento não se alongue, para que não se torne cansativo, mas o professor deve aproveitar as oportunidades que surgirem em outros momentos para retomar e fixar os conceitos.

De acordo com o manual do professor (MALDONADO, 2018a, p. 05),

Uma das características do gênero novela é a sequência rápida de ações. Assim como as novelas televisivas ou as séries cinematográficas, a sucessão dos eventos é interrompida para adiar a resolução de uma questão a fim de manter a curiosidade do leitor. A escritora interrompe e recomeça os capítulos tentando manter o interesse do leitor.

Provavelmente os alunos terão dificuldades com essa questão, mas é a oportunidade para o professor trabalhar o gênero.

2.4.3 Questões interpretativas

a) Qual foi a primeira pista que Luciana encontrou para ajudá-la a descobrir quem era a pessoa que a atormentava com aquelas mensagens?

Resposta esperada: Após receber uma mensagem que dizia “Com essa roupa preta, você fica com cara de bruxa gorda!” (MALDONADO, 2018, p. 37), ela concluiu que, se o perseguidor sabia que ela estava com roupa

preta, é porque está conseguindo vê-la, o que só seria possível se os dois estivessem presentes na mesma sala.

b) No sexto capítulo, quando Luciana já “olhava desconfiada para todos os colegas, tentando adivinhar quem seria seu inimigo oculto” (MALDONADO, 2018, p. 45), a garota consegue mais uma pista sobre seu obstinado perseguidor. Que pista é essa?

Resposta esperada: Em sala de aula, ela ouviu uma risada “ — Hi, hi, hi!” e a reconheceu como sendo a de seu agressor. Isso fez ela ter certeza de que ele era um de seus colegas de classe.

c) Depois de ter lido e discutido sobre o livro *A face oculta*, como você interpreta esse título?

Resposta esperada: Embora a resposta do aluno seja pessoal, ele pode focar nas várias facetas do bullying, nos problemas emocionais e de relacionamento das personagens, pode focar no fato de os adultos, às vezes, não atentarem para as lutas pessoais das crianças e adolescentes etc.

d) O parágrafo V do Art. 4.o da Lei n. 13.185/2015 aponta como um de seus objetivos “dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores”. Por que é necessário dar assistência aos agressores? Por que não atender às vítimas apenas?

Resposta esperada: Resposta pessoal do aluno, mas espera-se que ele tenha compreendido que, muitas vezes, o agressor pode ser apenas mais uma vítima e que uma assistência correta poderá conduzi-lo a outro caminho, sem violência, sem preconceito, sem bullying.

A sequência didática aqui proposta com vistas à formação de leitores proficientes, capazes de compreender plenamente as nuances do texto literário, passa pela execução de práticas pedagógicas de leitura que têm como norteador o letramento literário ancorado na literatura juvenil, pois acreditamos que essa proficiência somente se dá quando os estudantes valorizam o texto literário como um elemento representativo de seu próprio cotidiano.

Referências

BRASIL. Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano CLII 213, p. 01, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a Base*. [Brasília]: MEC, 2018.

CAMPOS, Ronnie Roberto. *Literatura juvenil e competência leitora: uma proposta de letramento literário com a obra A face oculta*. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras). Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MALDONADO, Maria Tereza. *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*. Ilustrações Manuela Eichner. São Paulo: Todas as Letras, 2018.

MALDONADO, Maria Tereza. *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*. Manual do Professor. São Paulo: Todas as Letras, 2018a. Disponível em: https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020-literatura/obra/404813_0/. Acesso em: 18 jan. 2023.

Alice no espelho:
**uma reflexão acerca da ditadura dos
padrões de beleza¹**

Renata Dellanes Teles Calsavara
Adilson dos Santos

Palavras-chave: Romance. *Alice no espelho*. Sequência didática.

1. A pesquisa e sua aplicação

A pesquisa *O leitor em formação: a literatura fantástica como um convite à leitura*, a ser defendida no ano de 2024, sob a orientação do professor Adilson dos Santos, tem como objetivo formar o leitor de textos literários utilizando como incentivo um gênero que agrada muito ao paladar do público juvenil: o fantástico. Por meio de uma abordagem teórico-metodológica baseada na sequência didática do letramento literário proposta por Rildo Cosson (2009), na leitura crítica de autores como Teresa Colomer (2007) e Magda Soares (2009), nas estratégias de leitura apontadas por Isabel Solé (1998), nos estudos de Tzvetan Todorov (2004) sobre a literatura fantástica, e no conceito de “modernidade líquida” apresentado por Zygmunt Bauman (2001), dentre outros interlocutores, buscaremos, na dissertação, apresentar possíveis articulações entre a narrativa fantástica e as conexões afetivas dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em um colégio público de Londrina, Paraná.

Para o desenvolvimento da presente Unidade didática, optamos por fazer um recorte da dissertação que será desenvolvida com base na obra *Alice no espelho*, de Laura Bergallo, publicada em

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

2005, e que integra a Coleção Muriqui da editora SM. O romance gira em torno de Alice, uma adolescente de 15 anos que vê sua vida desmoronar após o divórcio dos pais, resultando em um vazio inexplicável, permeado por sentimentos de insegurança e tristeza. A crise de identidade começa para Alice já na infância, aos 8 anos, quando, por uma razão desconhecida, seu pai vai embora de casa e a mãe, que já era cuidadosa com o corpo, passa a cultuá-lo ainda mais. Nessa época, “todo mundo dizia que ela [mãe] era linda e magra, e era exatamente isso o que Alice pensava também” (BERGALLO, 2005, p.10). A exemplo do que ocorre com muitos jovens, em decorrência dos problemas que deverá enfrentar, Alice será levada a um quadro de anorexia e bulimia.

Alice no espelho é uma narrativa que convida o jovem leitor a ler mais do que as palavras querem dizer, à medida que o faz adentrar em um mundo imaginário no qual é possível identificar a pressão psicológica imposta pela sociedade por meio da ditadura de padrões de beleza.

Para a presente Unidade didática, foram realizadas pesquisas relacionadas ao tema presente na obra, visando elaborar atividades que envolvam os alunos no processo da leitura por meio da problematização da ditadura da beleza, de modo que eles possam refletir sobre a dominação das mídias sociais e um ideal de perfeccionismo sobre o corpo. A proposta é perceber o que a história pode revelar, deixando a imaginação fluir e experienciando vivências significativas capazes de ativar questionamentos de autorreflexão.

Para prepará-los para o trabalho com o romance de Bergallo, introduziremos a temática por meio de textos em diferentes linguagens multimodais. Como o leitor poderá constatar, nesta proposta de intervenção, procuraremos realizar diversas atividades intertextuais. Ao longo do processo de aplicação de todas as atividades, espera-se contribuir de forma significativa na formação de jovens leitores, enriquecendo-lhes tanto as habilidades leitoras quanto as socioemocionais. Como poderá ser observado, nossa perspectiva de trabalho é a do letramento literário, tal como

o conceituam Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67), ou seja, “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Com esse enfoque, o ensino/aprendizagem de literatura torna-se uma prática significativa tanto para o(a) aluno(a) quanto para o(a) docente.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: narrativo.

Objeto literário: *Alice no espelho*, de Laura Bergallo.

Objetivos da proposta: Promover o letramento literário a partir de um romance cuja narrativa representa a diversidade que constitui o público leitor juvenil; explorar a temática da ditadura da beleza, presente na obra, com vistas à formação de leitores críticos; realizar uma sequência didática com atividades multimodais e metodologias ativas que atendam aos anseios do estudante adolescente frente ao caos do mundo contemporâneo.

Série e/ou segmento a que se destina: 9º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 13 aulas.

Atividades

1 Aula 1 – Conhecimentos prévios

1.1 Leitura do conto “A mulher e seu Ipad”

Os conhecimentos prévios necessários nesse momento baseiam-se na leitura previamente solicitada pelo professor de um conto pertencente ao gênero fantástico, intitulado “A mulher e seu Ipad”, de Maria Aparecida S. Coquemala, presente na *Coletânea de contos & crônicas* - decorrente do II Prêmio UFES de Literatura 2013-2014. Trata-se da narrativa de uma mulher que entra no celular após passar muito tempo conectada.

1.2 Após retomar oralmente o enredo e a temática do conto, o professor acessará o *YouTube* no *Educatron*² e colocará a música “Livro de faces”, de Rael da Rima³. Enquanto escutam a música, os alunos deverão acompanhar a leitura da letra da canção. Em seguida, serão propostas questões de abordagem temática intertextual para responderem oralmente.

<p>Livro de Faces</p> <p style="text-align: right;">Rael da Rima</p> <p>Avistei Fui lá nas fotos dela aquela que mais gostei De maneira sincera eu fui lá, comentei Palavras que se esperam, mas na hora inventei E me aproximei Conquistei No meio da conquista eu até misturei Meu gene com o dela, meio Japa, nem sei Minha mãe quando viu ela disse que acertei Que a mina era de lei Me empolguei Eu olhei, cliquei e mal esperei De cabeça entrei Depois que me cadastrei</p>	<p><i>No universo virtual</i> <i>Na era da modernidade</i> <i>Avistei ela no mural</i> <i>Perdida no livro de face</i> <i>Menina do livro de face</i> <i>Perdida no livro de face</i> <i>Menina do livro</i></p> <p>(Vou dizer... era assim) 640k só lá registrando Fotos e vídeos que ela ficava postando Com aquela hashtag lá: #DeusTaNoComando Timeline bombando Mas é o fim! Ela fazia umas fotografia, meu fi Na sensualidade de Angelina Jolie Usando curto traje que nem panicat E um áudio pra eu ouvir</p>
--	---

² O *Educatron* é um conjunto composto por uma *SmartTV* de 43 polegadas, computador, *webcam*, microfones, teclado com *mouse pad* e um pedestal regulável, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná para as escolas pertencentes à rede estadual.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ivVBW4fPR4A>. Acesso em: 5 maio 2023.

<p>Tá bom pra você minha foto, coração? Mas amanhã não vou te ver mais não Que nem Chorão do Charlie Brown eu logo pensei Que essa mina ai é proibida pra mim No way! Se eu tô conectado é foto, beijo e recado Se tô desconectado, mano, dela eu nem sei! Só lembro do sotaque forte do interior Só se tivesse sorte pra uma noite de amor Só vive na <i>Internet</i> e nunca no tête-à-tête Parecia até um set daquele filme Rush Seu café da manhã era uma publicação</p>	<p>Navegando pelas redes, vendo a situação Sempre em busca dum Wifi com boa conexão Um sorriso a cada toque de notificação Seu coração tem dono e ela nunca o esquece Pior que não é homem, é um iPhone 6S!</p> <p><i>No universo virtual</i> <i>Na era da modernidade</i> <i>Avistei ela no mural</i> <i>Perdida no livro de face</i> <i>Menina do livro de face</i> <i>Perdida no livro de face</i> <i>Menina do livro</i></p> <p>Ela é da geração que curte Começa lá pelo Tinder Termina pelo WhatsApp E reclama no Facebook (É só fake!)</p>
--	---

1.2.1 Explique o título “Livro de faces”, justificando sua escolha para chamar a atenção do interlocutor.

Resposta esperada: Trata-se de uma resposta livre. Espera-se que o aluno registre seu pensamento a respeito do jogo de palavras feito com Facebook, para, em atividade posterior, debater com os colegas e com o professor qual a relação entre os termos e quais seriam outras redes sociais nas quais se costuma passar muito tempo.

1.2.2 Ao retratar o “universo virtual na era da modernidade”, o autor nos leva a uma reflexão. Comente sobre a temática presente nessa canção. O que há em comum com o conto “A mulher e seu *ipad*”?

Nesse momento, os alunos deverão dialogar entre si a respeito do impacto das tecnologias nas relações sociais. O professor ouvirá cada posicionamento, observando o que os alunos argumentam a respeito. A partir do que disserem, aproveitar para chamar a atenção dos estudantes a respeito da exposição de imagem nas redes sociais e levá-los para uma discussão mais ampla, a ser feita em momento posterior.

Resposta esperada: É comum que os alunos das séries finais do Ensino Fundamental tenham receio de argumentar verbalmente o que pensam sobre a temática abordada. É possível que, caso se sintam mais confortáveis, considerem a possibilidade de entregar para o professor uma produção escrita para expressarem seus pontos de vista. O que se espera é que sejam capazes de refletir sobre a dicotomia que se estabelece entre o virtual e o real, já que é relatada uma situação em que a moça do “livro de faces” só vive na Internet, assim como a protagonista do conto “A mulher e seu Ipad”. O professor deve estar atento a isso para o debate a ser realizado posteriormente.

1.3 Abrir um debate coletivo na classe. Para iniciar o debate, o professor poderá expor algumas das respostas anteriores e conduzir a reflexão sobre a manipulação de imagem nas redes sociais e seus malefícios à saúde mental.

Resposta esperada: Não há uma resposta certa quando se trata de um debate. Espera-se e ajuda-se a constituir posturas respeitadas, com os alunos ouvindo e falando cada um na sua vez. Entretanto, nesse momento, o fio condutor passará a ser a questão abordada sobre as formas de relação estabelecidas em diferentes contextos, para possibilitar a formação do pensamento analógico à pressão da sociedade no que se refere à padronização da imagem exposta na Internet.

2. Aula 2 – Motivação

2.1 Leitura multimodal sobre o tema: “Ditadura dos padrões de beleza”

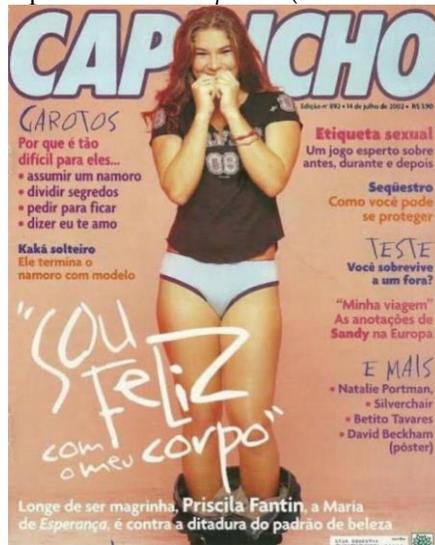
Nessa aula, o professor apresentará a proposta do tema a ser trabalhado na Unidade didática e promoverá o encontro dos estudantes explorando, inicialmente, a linguagem verbal e não verbal dos textos abaixo:

Figura 1 - Grafite Digital Zoombie Life



Fonte: Imagem fotografada – arquivo pessoal

Figura 2 - Capa da revista *Capricho* (ed. nº 892 – 14 jul. 2002)



Fonte: Imagem fotografada – arquivo pessoal

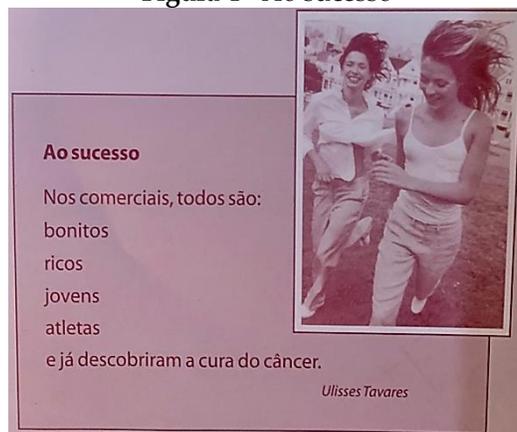
Figura 3 - Publicação do *Instagram* *Direito DELA*



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CmPrA1aMh8U/?igshid=MDJmNzVzMjY%3D>. Acesso em: 20 abr. 2023.

2.2 Formar grupos de até 10 alunos para roda de conversa sobre a leitura supracitada. Em seguida, entregar para cada grupo uma folha com o seguinte texto:

Figura 4 - Ao sucesso



Fonte: Módulo 41 – Firjan/Sesi. Programa Educação do Trabalhador

2.3 Após a leitura, o grupo deverá debater sobre a temática e responder à seguinte questão: A maioria das propagandas que circulam nas mídias sociais costuma mostrar apenas pessoas jovens, ricas, bonitas e saudáveis. Você já deve ter visto postagens em que há imagens tão perfeitas que acabam resultando em uma sensação frustrante de comparação. Às vezes, essas construções são elaboradas com o intuito de promover uma elevação da autoestima, no entanto, o que geralmente ocorre é o oposto. Você já se sentiu mal após ficar tempo demais observando postagens sobre corpo e estética nas redes sociais e acabar se comparando? Tente explicar como se sentiu.

Resposta esperada: Espera-se que os alunos descrevam como se sentem ao ficar comparando seus corpos com os de pessoas famosas.

2.4 Contato com a temática por meio de *videoclipe*

Nesse momento, os alunos assistirão aos *videoclipes* das músicas “Mrs Potato Head”, de Mellanie Martinez⁴, e “Pretty Hurts”, de Beyoncé⁵. Na sequência, serão feitas três indagações.

2.4.1 Você já sentiu vontade de mudar algo em seu corpo? O que entende pelo termo “autoaceitação”?

Resposta esperada: Trata-se de uma resposta pessoal. O professor deve garantir que os alunos façam as trocas de experiências e encontrem semelhanças e diferenças entre os enunciados produzidos por cada membro do grupo.

2.4.2 Como você avalia o hábito de utilizar filtros e efeitos de *photoshop* nas fotografias postadas em redes sociais? Você costuma utilizá-los? Se sim, com que frequência?

Resposta esperada: Respostas pessoais. Aproveitar o momento para a partilha de vivências e abrir espaço para que os alunos tragam fatos e exponham opiniões sobre a manipulação de imagens nas redes sociais.

2.4.3 Iniciaremos a leitura de um livro na próxima aula. Diante do que temos debatido, sobre qual tema você acha que a obra versará?

Resposta esperada: Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes arrisquem palpites sobre a questão da imagem, da estética, da padronização da beleza nas mídias sociais e dos riscos para a saúde mental decorrentes da ditadura da beleza.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wkri1NUq9ro>. Acesso em: 5 maio 2023.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w>. Acesso em: 5 maio 2023.

3. Aula 3 – Apresentação da obra e da autora

3.1 Primeiros contatos com a obra literária

Nessa aula, a proposta da Unidade didática será apresentada e o professor promoverá o encontro dos estudantes com a obra *Alice no espelho*, explorando, inicialmente, a linguagem visual da capa da 1ª edição do livro da editora SM.



Fonte: Laura Bergallo; ilustrações de Edith Derdyk (2005)

Com o livro físico em mãos, é possível mostrar a capa e as ilustrações, antes de ler a resenha contida na contracapa. Caso não seja possível mostrar aos alunos o livro físico, o mesmo será feito com o *e-book*, por meio da apresentação no *Educatron*. Em seguida, após interagir com os estudantes, motivando-os a falarem sobre suas expectativas com a obra, apresentando os títulos de cada capítulo, a dedicatória, a quantidade de páginas e as ilustrações, o professor iniciará com a leitura da epígrafe que abre o primeiro capítulo. Nesse momento, ele fará a primeira mediação.

3.1.1 A epígrafe inicial do livro foi retirada da obra *Alice através do espelho*, de Lewis Carrol. Trata-se de versos que fazem um convite. Qual é o convite realizado?

Criança da fronte pura e límpida
E olhos sonhadores de pasmo!
Por mais que o tempo voe e ainda
Que meia vida nos separe,
Irás por certo acolher encantada
O presente de um conto de fadas.
(BERGALLO, 2005, p.10).

Resposta esperada: Nos versos “Irás por certo acolher encantada/ O presente de um conto de fadas”, é possível perceber um convite para a experiência da leitura de um conto de fadas.

3.2 Conhecendo a autora

Nesse momento, o professor exibirá uma entrevista concedida pela autora Laura Bergallo para estudantes de Goiás e irá propor a seguinte atividade: O pai de Alice lia histórias para ela. Os versos anteriormente lidos são de *Alice através do espelho*. Todavia, ele lia também *Alice no país das maravilhas*, considerada um clássico da literatura infantil e juvenil, justamente por servir de inspiração para a produção de outras histórias, como *Alice no espelho*. Quando uma obra é sempre atual em sua temática, independentemente de quando tenha sido produzida, ela é considerada um clássico. Laura Bergallo é a autora de *Alice no espelho*, o livro que estamos lendo. A obra foi vencedora do Prêmio Jabuti em 2007, na categoria livro juvenil e selecionada para o catálogo da 44ª Feira de Bolonha (Itália). Vamos conhecer um pouco mais sobre a autora dessa obra? Para tanto, assistiremos à entrevista que a autora concedeu aos estudantes do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, Rosa Turisco de Araújo, sob orientação da professora Gabriela de Paula Vieira⁶.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=idN-FjHiwro&t=501s>. Acesso em: 5 maio 2023.

3.3 Após a apresentação da entrevista, os alunos serão convidados a irem anotando, durante suas leituras, tudo o que gostariam de perguntar para a autora Laura Bergallo, para que, conforme as orientações contidas no site⁷ dela, ao término da leitura do livro, essas perguntas sejam enviadas para o setor “Fale com a autora”.

3.4 O professor combinará com os estudantes que a leitura será por ele iniciada na próxima aula, mas que eles deverão dar continuidade em casa.

4. Aula 4 – Preparando um espaço literário

Nessa aula, o professor informará aos estudantes que a versão digital da obra completa estará disponível no *Google Classroom* e que será feita a leitura do *ebook*. Nesse momento, os alunos serão convidados a ajudar na adequação do espaço literário, que consistirá na ambientação lúdica da biblioteca escolar.

4.1 Tenda da leitura

Para que os estudantes reflitam sobre as formas como as histórias produzem afetos em seus leitores, alguns capítulos serão lidos na tenda literária, um espaço criado para proporcionar maior interatividade com a obra. Nesse ambiente, o professor fará a leitura de um capítulo ou mais em cada aula, e, na sequência, irá propor atividades que visam, como sugere Cosson (2012), acompanhar a leitura realizada pelos alunos. Os alunos poderão continuar a leitura em outros momentos, mas, a cada aula, uma parte da obra será lida pelo professor para a mediação literária através das atividades a seguir. No entanto, não será possível trabalhar todos os capítulos do livro sequencialmente. Serão

⁷ Disponível em: <http://www.laurabergallo.com.br/home.asp>. Acesso em: 5 maio 2023.

selecionados alguns capítulos e, de acordo com a temática, serão organizadas questões para a interação verbal.

4.2 Levar os alunos até a biblioteca e convidá-los para ajudarem na organização do espaço e na montagem da tenda literária, que será confeccionada com tecidos e estruturas pré-montadas em madeira ou MDF e decorada com almofadas.

5. Aula 5 - Leitura dos capítulos 1 e 2: “Alice e Alice” e “A opinião do espelho”

O professor iniciará a leitura em voz alta, dando a conhecer uma parte da narrativa em cada aula, mas deixando-os livres para visitarem a tenda literária em horários vagos ou lerem no laboratório de informática, ou ainda, fora do espaço escolar, caso queiram concluir a leitura sozinhos. A partir de então, nas aulas de leitura, o professor fará a mediação literária, cuja proposta se dará por meio de interpelações postadas em formulários no *Classroom*, como a que segue abaixo.

5.1 Assinale a resposta correta: Alice é uma adolescente de 15 anos que está apresentando dificuldades para aceitar seu corpo como ele é. Já no início da narrativa fica claro que:

() A mãe e a avó de Alice não percebem que ela está apresentando problemas com sua alimentação.

() Alice consegue enganar a mãe, mas a avó desconfia que algo esteja acontecendo.

() Alice desabafa sobre suas emoções ao visitar seu pai e ele a ajuda a superar o problema.

() Alice está decidida a fugir de casa.

Resposta: Alice consegue enganar a mãe, mas a avó desconfia que algo esteja acontecendo.

6. Aula 6 – Leitura do capítulo 3: “Uma dieta para o sucesso”

Após o término da leitura do terceiro capítulo, o professor entregará as questões de mediação literária, com base nas primeiras páginas do livro.

6.1 Releia o trecho:

Mas agora não tem mais nada disso. Tem a mãe, é verdade, sempre com pressa entre uma sessão de aeróbica e outra de musculação. Mas não tem mais histórias de Alice, risadas altas, a barba crescida do pai roçando seu rosto num carinho meio áspero. Alice procura esquecer. Mas também procura lembrar. Lembrar-se do pai é ficar mais um pouco junto dele. Mas também faz Alice viver de novo aquele abandono, que não parece muito justo com ela. O pai largou a mãe, casou de novo, teve outros filhos. A mãe ficou sem marido e Alice ficou sem pai. Em algum lugar de sua história, Alice procura uma culpa que explique sua ausência. E já não acredita no país das maravilhas. (BERGALLO, 2005, p. 11-12).

6.1.1 De que forma a dinâmica familiar é retratada nesse trecho? O que se percebe quanto ao uso da linguagem? Que efeitos isso traz para a narrativa?

Resposta esperada: Alice se sente abandonada: a mãe negligencia a filha e vive preocupada com a vida fitness e o pai foi embora e nunca mais voltou.

O narrador aponta a falta que a protagonista sente do pai como um elemento-chave da história no que se refere à culpa que ela sente, usando uma linguagem bem marcada pela afetividade, pelo uso recorrente da adversativa “mas”, que indica a oposição, o confronto vivenciado pela protagonista, que quer esquecer, mas quer lembrar. O sofrimento da adolescente é marcado por meio dessa construção, que engloba os momentos da narrativa em apenas um parágrafo, unindo-os para que possamos sentir a dor que ela sente.

6.1.2 No final do trecho lido, em “E já não acredita no país das maravilhas”, qual relação se estabelece com os fatos narrados anteriormente?

Resposta esperada: É estabelecida a relação de causa e consequência, pois Alice já não acredita mais no país das maravilhas por causa dos fatos ocorridos desde que seus pais se separaram.

6.1.3 O trecho lido aborda uma experiência afetiva que Alice tinha com o pai pela leitura de histórias. Você conhece a história sobre a qual estão falando? Como se chama?

Resposta pessoal. Espera-se que reconheçam a intertextualidade com a obra Alice no país das maravilhas. Aproveitar para explicar sobre a intertextualidade.

6.1.4 Por meio da leitura deste trecho “Alice procura esquecer. Mas também procura lembrar”, é possível identificar o uso de alguma figura de linguagem? Qual?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos percebam o uso de antíteses, e o efeito de um paradoxo.

7. Aula 7 – Proposta de produção de relato

O professor iniciará a aula passando no quadro a seguinte indagação: E você? Também tem lembranças de algum texto que marcou a sua infância? Tente se recordar de algum texto memorável que o tenha emocionado ou impactado. Você se lembra do momento em que o leu? Ou alguém lia para você? Escreva sobre as sensações provocadas, as reflexões despertadas. Esse texto poderá ser posteriormente digitado na plataforma de Redação e também compartilhado no *Classroom*, por isso, siga algumas orientações:

7.1 Escreva, em seu caderno, o relato de uma experiência de leitura marcante. Indique onde você estava, se havia mais pessoas com você, por que a história o marcou, quais emoções ela despertou, entre outros aspectos que achar interessantes, e compartilhe a experiência com os colegas e o professor.

Resposta esperada: Pressupõe-se que os estudantes farão um relato pessoal de suas experiências leitoras. É possível reuni-los em grupos para a leitura dos relatos antes de os compartilharem no Classroom. O professor pode ainda aproveitar para estimulá-los a refletir sobre a relação leitor/texto e sobre as possibilidades de acesso às próprias emoções, chamando a atenção para o fato de que Alice enfrenta um processo no qual ela tem de lidar com as emoções despertadas nas lembranças que tem com o pai, dos momentos em que ele lhe contava as histórias quando ela era criança.

8. Aula 8 - Leitura do capítulo 4: “O segredo de Mirna Lee”

Nessa aula, o professor lerá mais um capítulo e postará as seguintes interpelações em formulários do *Classroom*:

8.1 A obra *Alice no espelho* oferece ao leitor uma reflexão com relação à ditadura do padrão de beleza. Alguns dos influenciadores abordados na narrativa podem ser associados aos que circulam nas mídias sociais e, comumente, exercem esse papel na vida real. Relacione-os de acordo com suas definições:

- (A) mídias digitais;
- (B) personalidades famosas;
- (C) pessoas do convívio social.

() redes sociais – *Instagram, Facebook, Tik Tok*, dentre outras.

() amigos, familiares, colegas de trabalho, da escola e outras pessoas do convívio social, como a Mirna Lee.

() cantores, apresentadores, jogadores, dançarinas, modelos, atores, atrizes e *influencers*.

Resposta: A sequência correta que completa as lacunas é : A, C , B.

8.2 Ao identificar os agentes influenciadores, qual sequência de maior impacto você definiria numa escala de 1 a 3?

Resposta esperada: O aluno deverá produzir uma sequência de acordo com o seu critério de avaliação.

9. Aula 9 – Leitura do capítulo 9: “Do lado de lá”

Ao término da leitura, numa roda de conversa, o professor irá propor a seguinte questão para ser respondida oralmente: Entrar no espelho, como fez Alice, é ir ao encontro do nosso inconsciente. Explorar os caminhos internos nos ajuda a entender para onde queremos ir. Você sente vontade de falar sobre suas emoções? Aproveite para registrar o que está sentindo enquanto conhece a história de Alice.

Resposta esperada: Trata-se de uma resposta pessoal. O professor deve garantir que os alunos registrem suas experiências individuais, afetivas.

10. Aula 10 - Leitura do capítulo 13: “A transformação”

Nessa aula, após a leitura, o professor irá propor um debate sobre padrões de beleza e envelhecimento a partir do seguinte questionamento: Pela fala da tia de Ecila, “ficar velho é vergonhoso, é indigno” (BERGALLO, 2005, p. 78). O que esse pensamento que ela demonstra ter a respeito da velhice tem a ver com a concepção e os valores de nossa sociedade com relação às mudanças que ocorrem com o passar dos anos?

Resposta esperada: Trata-se de uma resposta pessoal. Espera-se, no entanto, que os alunos consigam fazer uma analogia com a realidade da sociedade contemporânea na qual, diante do crescente número de procedimentos estéticos, o que se vê é um desejo incessante por retardar a velhice e atingir a perfeição.

11. Aula 11 – Leitura dos capítulos finais: “Em nome de uma promessa” e “Pedindo ajuda”

Previamente, o professor combinará com a turma uma data para que todos finalizem a leitura dos capítulos que antecedem os dois últimos e concluirá, em sala, com a leitura mediada, apresentando uma última questão: Antes de voltar para sua casa, Alice cumpre uma promessa que fez à amiga Ecila. Qual livro a amiga quer ler novamente? Você também já o leu?

Resposta esperada: Alice cumpre uma promessa feita a Ecila antes da transformação, insistindo que a amiga releia o livro Alice no país das maravilhas. Os estudantes terão a oportunidade de dizer se já conheciam a obra ou não e inteirar-se um pouco mais do texto de Lewis Carrol mediante a apresentação do professor.

11.1 Para entrega na aula seguinte, o professor irá propor a seguinte tarefa: em grupos de 4 a 6 estudantes, busquem, em revistas impressas, atuais ou antigas, de grande circulação, se possível, publicações que divulguem estratégias para “conquistar o corpo ideal”. Componha, com as imagens selecionadas, um cartaz.

12. Aula 12 – Intertextualidade: propostas com outros gêneros textuais

A tarefa proposta na aula anterior sobre os padrões de beleza servirá para a produção de um *podcast*. Antes, porém, com os cartazes afixados num local visível para todos os grupos, será organizada uma roda de conversa, na qual serão debatidas as seguintes questões:

- Quais características são comuns nas imagens selecionadas?
- Que critérios foram adotados por cada publicação para definir as pessoas bonitas?
- Em geral, o que determina os padrões de beleza na sua turma?

- Esse resultado é semelhante ao contexto da personagem Alice?

- Se você vivesse no mundo fantástico que Alice visita, ao completar 16 anos, faria a transformação mágica que lhe asseguraria a beleza e a eterna juventude? Por quê?

- Ecila, ao contrário de Alice, não quer se adequar ao padrão social. O que você pensa sobre isso?

- Embora, antes, Alice não compreendesse por que Ecila não queria passar pela transformação, sua reação muda ao ver a amiga transformar-se em mais uma cópia – entre tantas outras – da modelo Mirna Lee. Ela sente falta da identidade de Ecila. E você? O que pensa sobre a identidade?

- Como você interpreta o final dessa narrativa?

- O que diria para Alice se estivesse no hospital quando ela acorda do coma?

13. Aula 13 - Introdução ao gênero *podcast*

Após breve levantamento sobre o conhecimento do gênero *podcast*, professor e alunos realizarão uma escuta coletiva em sala de aula (via *Educatron*) de um *podcast* informativo. Então, o professor poderá sugerir que os alunos pesquisem em canais e sites, de modo que possam ter outras experiências com o tema “padrões de beleza”, e aproveitará para explicar sobre os elementos essenciais na produção de um *podcast*, apresentando os conceitos por meio de slides. Posteriormente, a turma será dividida em grupos para iniciarem a produção de um *podcast*.

13.1 Comando: para a produção de um *podcast*, você e seus colegas de grupo deverão aprofundar um pouco mais seus conhecimentos sobre essa modalidade de áudio e, em seguida, elaborar perguntas para entrevistar um profissional de Educação Física, um nutricionista e um psicólogo. O objetivo desta atividade é sanar as dúvidas com relação aos cuidados com o corpo e divulgar para os demais estudantes em sua escola para que, assim,

todos sejam conscientizados sobre os perigos por trás de cobranças decorrentes da pressão da ditadura da beleza na sociedade contemporânea, e orientados a lidar com as diferentes questões que cercam o corpo de maneira saudável, tanto física, quanto psicologicamente.

Depois de formatado, o *podcast* por vocês produzido será compartilhado nas redes sociais do colégio.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGALLO, Laura. *Alice no espelho*. São Paulo: Edições SM, 2005.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COQUEMALA, Maria Aparecida S. A mulher e seu *Ipad*. In: TEIXEIRA, Mauro Leite *et al.* *Coletânea de contos & crônicas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 77-79.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2004.

O humor na leitura literária¹

Maurícia Carla Pittner
Flávio Luis Freire Rodrigues

Palavras-chave: Contos de humor. Leitura literária.

1. A pesquisa e sua aplicação

A pesquisa que deu origem a essa Unidade didática foi desenvolvida no Profletras - Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, que faz parte do Programa do Ministério de Educação e Cultura – MEC, do Governo Federal. A pesquisa teve contribuição da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com seu término em abril de 2020.

A dissertação, resultado da pesquisa, foi *A reescrita de textos sob o olhar da Linguística Aplicada e da Escrita Criativa*: uma sequência didática com o gênero do narrar conto popular e teve como principal objetivo verificar como os pressupostos da Linguística Aplicada e da Escrita Criativa podem auxiliar os professores na leitura, produção e reescrita de textos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A dissertação investiga desde a leitura e a discussão das obras até a escrita e a reescrita do texto. Porém, aqui nesta Unidade didática, traremos apenas a parte da pesquisa que discute a leitura do texto literário, em especial, o conto de humor.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), as situações didáticas que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos em sala de aula precisam favorecer a experiência com uma diversidade de gêneros próprios de práticas

¹ <https://www.doi.org/10.51795/>

de diferentes campos de atuação, em especial, os privilegiados pela BNCC (2017) para o Ensino Fundamental/anos finais, quais sejam: o jornalístico/midiático, o artístico/literário, o de práticas de estudo e pesquisa, e o de atuação na vida pública. Assim, leitura, oralidade e produção de textos são consideradas como eixos distintos, fundamentais e fundantes da vida escolar.

Conforme Cristóvão e Nascimento (2004), o conto pertence ao gênero do narrar, que se enquadra no domínio social da cultura literária ficcional (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, *apud* BARBOSA, 2012). Um exemplo são os contos de Pedro Malazartes (e que será encontrado também como Malasartes), que descrevem as trapaças da personagem de nossa literatura oral e folclore brasileiro. Com dose de humor e, às vezes, com tom de piada, dependendo da região do país, as histórias de Malazartes cativaram muitas pessoas, de idosos a crianças, e continuam despertando o interesse até os dias de hoje, repassadas de geração a geração por meio de relatos orais. E viraram até filme.

Para Gancho (2002), contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós etc. Enfim, todos contam-escrevem ou ouvem-leem toda espécie de narrativa: histórias de fadas, causos, piadas, mentiras, romances, contos, novelas. Assim, a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir. A narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Lembrando que, em alguns textos, podem não ser encontrados todos esses elementos e o seu gênero permanecer como do narrar. Num conto curto ou microconto, não há espaço para caracterizar o espaço, nem tempo, às vezes, nem mesmo as personagens.

Gancho (2002) diz ainda que o narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos - histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) -, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia - livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo

cristão - compreende muitas narrativas: da origem da humanidade, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de objetos plenos de narratividade: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado. Afinal, muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não.

No conto “Sopa de pedras”, Malazartes é desafiado a enganar uma velha sovina de um vilarejo. Ele faz uma aposta com o dono da venda e moradores do lugar com o intuito de tirar algo da idosa. Ele dirige-se até a porteira da fazenda da mulher, faz uma fogueira e diz que irá preparar uma sopa de pedras. A mulher, curiosa, vai ao encontro dele, que diz estar cozinhando uma sopa de pedras. A viúva sovina viu-se muito entusiasmada, pois poderia aproveitar as pedras de sua propriedade e economizar dinheiro com alimentos. Porém, Malazartes afirma que a sopa só ficaria boa com alguns ingredientes: linguiça, lombinho, couve e batata. A “unha-de-fome” traz tudo o que ele pede e acaba caindo direitinho na armadilha de Malazartes. Por fim, ele ganha mais uma de suas apostas.

É um conto popular com tom humorístico de origem na literatura oral e que foi adaptado e editado por muitos autores brasileiros como, por exemplo, Mário de Andrade, Luís da Câmara Cascudo, entre outros. Há inclusive vídeo sobre o conto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, mais conhecido apenas como “Sopa de pedra”. O texto está disponível no site <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/conto-pedro-malasartes-e-sopa-de-pedras.html> ou em *Contos tradicionais do Brasil*, de Câmara Cascudo (1999).

O segundo conto, de Millôr Fernandes, brinca com as personagens tartarugas, de idades diversas, que resolvem fazer um piquenique, mas que, chegando lá, percebem que esqueceram o abridor de latas, para as sardinhas. Elas decidem que quem irá buscar o abridor é a mais nova, portanto, mais rápida, que pede para as outras prometerem não comer nada até a sua volta. Todas concordam. Ela vai e as outras esperam. Com a demora, começam a ficar com fome e pensam em beliscar algumas coisas até a volta da tartaruguinha. Mas voltam-se à promessa e refutam o

pensamento. O conto termina com um final bastante inesperado. Para reforçar a lentidão característica das tartarugas, o autor usa o recurso de, a todo momento, indicar que muito tempo havia se passado e pouco tinha acontecido. Como qualquer recurso, é interessante, mas pode se tornar cansativo. Pode ser encontrado na *Internet* em sites como <https://professorerasmobelarmino.blogspot.com/2012/08/o-abridor-delatas-um-conto-escrito.html>.

Na Unidade didática proposta, foram trabalhados os contos de humor “Sopa de pedras”, editado por Câmara Cascudo, com suas origens na tradição popular, e “O abridor de latas”, de Millôr Fernandes, conto de literatura contemporânea, também com tom humorístico. Dessa forma, os alunos tiveram contato com textos de épocas distintas e peculiaridades. O foco da análise é o texto de Malazartes, mas o de Fernandes foi usado para enriquecer a análise comparativa do gênero. Portanto, falaremos mais em “Sopa de pedras” que em “O abridor de latas”.

2. Unidade Didática

Gênero literário trabalhado: Narrativo. Conto popular e conto de humor.

Objeto literário: “Sopa de pedras”, compilado por Câmara Cascudo, e “O abridor de latas”, de Millôr Fernandes.

Objetivo da proposta: Apresentar o gênero do narrar - conto popular de Pedro Malazartes e de humor de Millôr Fernandes para apreciação e leitura detalhada, com finalidade de entender melhor sua estrutura.

Série e/ou segmento a que se destina: 6º ano do Ensino Fundamental.

Número de aulas previstas: 14 aulas.

Atividades

1. Leitura inicial do conto “Sopa de pedra”

1.1 Inicialmente, perguntar aos alunos sobre as expectativas geradas a partir da leitura do título do texto “Sopa de pedra”.

Resposta esperada (resposta livre): É bem provável que eles comecem a relatar histórias de suas vidas, filmes a que assistiram em que as histórias de Malazartes foram lidas ou ouvidas. Ou sobre a impossibilidade de se fazer uma sopa de pedra.

Em seguida, entregar o conto de Malazartes aos alunos e solicitar que algum deles o leia em voz alta. Depois, entregar e ler o texto de Millôr Fernandes. Algumas questões podem ser feitas para incentivar a discussão oral:

1.2 Quem já tinha ouvido falar em Pedro Malazartes?

Resposta esperada: Espera-se que alguns alunos manifestem conhecimentos prévios a respeito do nome Pedro Malazartes.

1.3 Alguém da turma já tinha ouvido alguma história dele? Sabe como ele é?

Resposta esperada: Aqui almeja-se que os alunos relatem de forma oral as histórias já ouvidas sobre a personagem, que é um caipira espertalhão.

1.4 O que vocês percebem que há em comum nessas histórias?

Resposta esperada: Com essa pergunta, promove-se a reflexão dos alunos para que percebam os traços humorísticos presentes nos textos de Malazartes e de Millôr Fernandes.

1.5 Quem contava esses causos, esses contos, para vocês?

Resposta esperada: Nesse momento, espera-se que os alunos busquem em suas memórias as pessoas que lhes contaram os causos e piadas do autor. Por exemplo: avós, tios, conhecidos, geralmente pessoas mais idosas.

Assim, devem perceber que essas histórias eram contadas de maneira oral, as quais já existiam há muito tempo.

1.6 O que há em comum entre os dois contos que a professora leu para vocês?

Resposta esperada: Os alunos devem notar que os contos lidos provocaram risos na classe, e que ambos são contos de humor.

1.7 De quais outros contos ainda lembram?

Resposta esperada: Deseja-se que os alunos relatem de forma oral alguns dos causos de Pedro Malazartes, já ouvidos, bem como outras versões do conto “Sopa de pedras”.

Importante observar que Candido (1995) adverte sobre a necessidade de o professor ler o texto infatigavelmente antes de levá-lo à sala de aula. Quando se leva um texto literário para os alunos, deve-se ter feito incansáveis leituras dele. Isso garantirá propriedade na hora da discussão com os alunos, visto que podem surgir hipóteses de interpretações que sejam digressões e estas não devem ser desconsideradas, mas alinhadas ao texto. É importante trazer para a sala de aula as questões abordadas nos contos e o que produziu as peculiaridades engraçadas que tornaram o texto um conto humorístico.

Logo após a discussão inicial, criar um quadro na lousa com os contos citados por eles e respondidos na questão 1.6 acima. Pode acontecer de poucos alunos, ou mesmo nenhum deles, conhecerem as histórias de Pedro Malazartes. Nesse caso, uma boa opção é pedir uma pesquisa a ser feita em casa com os mais velhos e, ainda, se for possível, na *Internet* ou na biblioteca. No momento posterior, pedir aos alunos para preencherem o quadro colocado na lousa:

Quadro 1 - Contos citados pelos alunos

Título do conto	Personagens	Tempo	Espaço	Trama/Enredo	Clímax

Fonte: Elaborado pelos autores

Esse quadro de registro permite documentar a proximidade ou não dos alunos com o gênero e, assim, garantir a aquisição de conhecimentos sobre os recursos narrativos: a escolha de linguagem, estrutura e elementos que o autor usa para envolver o leitor na trama, tornando o conto mais lembrável. O quadro pode ser ampliado e pode explicitar as características das personagens de cada conto, analisar os diferentes tempos e espaços, o foco narrativo, enfim, todas as características dos textos apresentados.

2. Leitura do conto “O abridor de latas”

Retomar o texto de Millôr Fernandes. Em sua leitura (disponível na *Internet* em vários sites), vamos levantar com os alunos os recursos linguísticos que dão o tom do humor no texto.

2.1 Recurso é um elemento, normalmente intencional, que se repete no decorrer do texto. Nesse caso, o texto todo vai repetir expressões semelhantes ao longo dele. Que tipo de expressões são essas? O que querem dizer?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos consigam identificar alguns dos recursos como “já se passaram 500 anos”, “vinte e cinco anos depois” e outros, muito repetidos no texto.

2.2 O autor já dá dica desse recurso antes do início do texto. Que anúncio é esse?

Resposta esperada: Identificar a informação “um conto escrito inteiramente em câmera lenta.”

2.3 Millôr Fernandes usa bastante o recurso de opor temporalidades, como em: “Quinze anos se passaram e, rapidamente, elas tinham arrumado tudo para o convescote”. Você sabe como se chama essa figura de linguagem? Qual o resultado?

Resposta esperada: Paradoxo. O uso do paradoxo gera um certo estranhamento por colocar em paralelo duas ideias contrárias. No caso do texto, esse recurso destaca mais ainda a lentidão das tartarugas, porque passar rapidamente quinze anos mostra que elas eram muito lentas mesmo.

2.4 Grife no texto as vezes em que esses recursos aparecem. Você acha que o autor fez um bom uso dele? Você o usaria tantas vezes?

Resposta esperada: Pela excessiva repetição, se tornam cansativas e até chatas no texto. Qualquer recurso, por melhor que seja, se usado em excesso, perde o valor.

2.5 Esse recurso só pode ser usado por causa da escolha das personagens pelo autor. Os textos são resultados das nossas escolhas. Como seria esse recurso se, ao invés de tartarugas, as personagens fossem lebres?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos respondam que, ao invés de “já se passaram 50 anos”, conste algo do tipo “se passaram 50 segundos” ou “nem se passaram 15 segundos”, contrapondo a demora das tartarugas à agilidade das lebres.

2.6 Os textos de humor, como as piadas, precisam de um final inesperado. Você conseguiria imaginar o fim que o autor deu para o texto, se não tivesse lido o final?

Resposta esperada: Resposta pessoal, entretanto, espera-se que o aluno observe que o final é bem criativo e inesperado.

2.7 E se tivéssemos lebres como personagens, como você imagina que seria o final?

Resposta esperada: Provavelmente, a lebre mais rápida iria e voltaria tão rápido que não daria tempo nem das outras se sentarem. Ou então, como todas poderiam ser rápidas, todas vão buscar o abridor e ninguém ficaria no piquenique. Ou ainda elas pediriam à lebre mais lenta para buscar o abridor para poderem aproveitar mais o piquenique. Ou alguma outra resposta criativa, mas que leve em consideração a rapidez das personagens.

3. O autor e o conto

É importante também falar sobre Luís da Câmara Cascudo, um dos compiladores das histórias de Malazartes, a fim de diferenciar a personagem do autor. As histórias de Pedro Malazartes eram de domínio público, ou seja, não se sabe quem era o autor original, mas Câmara Cascudo publicou algumas histórias de Malazartes. Cascudo nasceu em 1898 e faleceu em 1986, em Natal. Viveu quase toda a sua vida no Rio Grande do Norte. Foi um dos mais importantes pesquisadores das manifestações culturais brasileiras, historiador, professor e jornalista.

3.1 Há mais de um conto em que aparece Pedro Malazartes, de acordo com o quadro que nós montamos. Quem teria escrito essas histórias?

Resposta esperada: É provável que os alunos respondam "Pedro Malazartes", evidenciando certa confusão entre os conceitos de personagem, narrador e autor. Para desfazer essa possível confusão, as atividades a seguir são fundamentais.

3.2 Embora seja comum dizermos, por exemplo, "Sopa de pedra", de Pedro Malazartes, como dizemos *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, Pedro Malazartes é personagem da história. É uma história tradicional oral. Nós conhecemos muitas delas. Conhecem outras histórias orais tradicionais que foram contadas para vocês quando eram crianças?

Resposta esperada: É provável que os alunos se arrisquem nas histórias infantis, como Chapeuzinho Vermelho, Lobo Mau e os Três Porquinhos e outras parecidas. É importante distinguir que essas histórias infantis foram compiladas nos séculos XVII, XVIII e XIX, enquanto as de Malazartes são do século XX, no Brasil.

3.3 As histórias infantis foram reunidas e escritas por alguns compiladores, como Charles Perrault e os irmãos Grimm. No caso das histórias de Malazartes, vamos fazer uma pesquisa para saber que escritores brasileiros recolheram suas histórias?

Resposta esperada: Devem aparecer nomes como Luís de Câmara Cascudo, Ana Maria Machado, Augusto Pessoa e outros.

Em havendo tempo, seria interessante discutir com os alunos o surgimento, na História, da figura do autor. Alguns pesquisadores tratam disso, mas Alessandra Rodrigues (2011) traz um capítulo curto e claro a respeito do assunto. Para uma visão mais detalhada, pode-se ler Zanini (2014). O termo surgiu no século XIII, atrelado ao poder de quem tem autoridade para dar a palavra a alguém, ou seja, a Igreja ou o Estado é quem podiam autorizar se alguém poderia dizer tal coisa. Ninguém era dono de ideia ou história. No século XVIII é que vai surgir, com o Direito Natural, a ideia de propriedade intelectual, apoiada pela invenção da prensa de tipos móveis de Gutenberg. A partir daí os autores começam a assinar seus textos. Ainda sobre propriedade intelectual, pode-se discutir os usos das informações e textos veiculados na *Internet*, muitas vezes sem autor ou com nome do autor trocado. Por fim, temos a discussão mais que atual do chatGPT.

4. Confrontando ideias

É o momento de comparar as hipóteses levantadas com o enredo dos contos lidos pelo professor e os apontados pelos alunos. Para isso, podem ser utilizadas as seguintes questões para discussão oral:

4.1 Há a presença do humor nos contos lidos? O que você encontra de humor?

Resposta esperada: Os alunos devem relatar os traços que produzem o humor nos textos em análise, tanto em “Sopa de pedras” como em “O abridor de latas”.

4.2 O humor nos textos “Sopa de pedras” e “O abridor de latas” acontece da mesma forma?

Resposta esperada: Espera-se que os alunos observem que o humor no texto de Pedro Malazartes acontece apenas no desfecho do conto, já em “O abridor de latas”, os traços humorísticos aparecem ao longo de toda narrativa.

4.3 Com relação ao enredo, os acontecimentos foram os imaginados por você durante a leitura?

Resposta esperada: Houve a introdução de elementos que provocaram surpresas ao longo das narrativas como, por exemplo, a questão do tempo transcorrido no conto “O abridor de latas”.

4.4 Qual o momento de maior suspense para você nos textos lidos?

Resposta esperada: Quando a velha sovina, personagem principal de “Sopa de pedras” vai provar a sopa; em “O abridor de latas”, em todo o texto, quando imagina-se que irá acontecer o tal piquenique, planejado pelas tartarugas.

4.5 Quais as semelhanças percebidas com as outras histórias de Pedro Malazartes trazidas para a sala de aula?

Resposta esperada: Todas as histórias provocam risos, são engraçadas. Os alunos devem apontar situações semelhantes entre os diversos contos.

4.6. O que vocês acharam dos títulos dos textos? São adequados? Por quê?

Resposta esperada: Sim, pois ao ler “Sopa de pedras” provoca uma curiosidade no leitor, pois imagina-se: Como fazer uma sopa de pedras? Já em “O abridor de latas”, um objeto tão simples foi o que gerou toda a trama da história.

4.7 Qual o tema do conto “Sopa de pedras”, de Pedro Malazartes?

Resposta esperada: Malandragem e trapaças; é possível ainda deduzir um subtema da avareza presente no texto.

4.8 E qual o tema do conto “O abridor de latas”, de Millôr Fernandes?

Resposta esperada: Paciência e morosidade.

4.9 Como terminam os contos? Há uma solução para os conflitos?

Resposta esperada: Em “Sopa de pedras”, sim, quando Malazartes consegue seu objetivo, que é trapacear a velha; em “O abridor de latas”, não, pois as tartarugas chegam ao desfecho sem conseguirem esse instrumento de cozinha.

5. Finalização

Como possibilidade de finalização da leitura, pensamos em algumas atividades que podem ser feitas a partir desta Unidade didática. O que vale é a criatividade.

5.1 Reescreva o conto “Sopa de pedras” a partir de um ponto de vista de uma outra personagem ou narrador. Por exemplo: o narrador do conto “Sopa de pedras” é onisciente, isto é, sabe de toda a história, mas não participa do enredo. Você pode mudar esse narrador para um narrador-personagem, que seja protagonista ou coadjuvante, como a velha sovina, por exemplo.

5.2 Use sua criatividade e produza um outro desfecho para o conto “O abridor de latas”, de Millôr Fernandes.

5.3 Crie, invente, dê asas a sua imaginação e produza um conto de humor que seja de sua autoria, totalmente inédito, a partir de um tema de que você goste. Não esqueça de enredo, narrador, personagens, tempo, espaço, ação e desfecho.

5.4 Crie uma tirinha, um meme ou outro tipo de texto com imagem a partir de uma história de Malazartes ou que você tenha inventado, usando-o como personagem.

5.5 Componha um *rap* bem “manero” sobre as estripulias de Pedro Malazartes.

Referências

BARBOSA, Amilcar Bettega. *Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor*. 2012. 107 f. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.Pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2093/1/446344.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular BNCC: Educação é a Base*. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Ediouro, 1999.

CASCUDO, Luis da Câmara. Pedro Malasartes e a sopa de pedra. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/conto-pedro-malasartes-e-sopa-de-pedras.html>. Acesso em: 12 maio 2023.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas: Kaygangue, 2004.

FERNANDES, Millôr. O abridor de latas. Disponível em: <https://professorerasmobelarmino.blogspot.com/2012/08/o-abridor-delatas-um-conto-escrito.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

PITTNER, Maurícia Carla. A reescrita de textos sob o olhar da lingüística aplicada e da escrita criativa: uma sequência didática “contos de humor”. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?Code=vtls000231606>. Acesso em: 28 abr. 2023.

RODRIGUES, Alessandra. *Escrita e autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ZANINI, Leonardo de Estevão de Assis. Direito do autor em perspectiva histórica: da Idade Média ao reconhecimento dos direitos da personalidade do autor. *Revista RJSJ*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 40, p. 211-228, 2014. Disponível em: http://www.esmp.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Justitia%20n.204-206.11.pdf#:~:text=%E2%80%82RESUMO%3A%20O%20artigo%20aborda%20os%20aspectos%20hist%C3%B3ricos%20mais,1710%2C%20com%20a%20entrada%20em%20vigor%20do%20Estatuto. Acesso em: 28 abr. 2023.

**Sobre
as autoras e os autores**

Adilson dos Santos

Professor efetivo de Teoria da Literatura/Literatura Brasileira na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Doutorou-se em Letras, em 2009, pela mesma instituição e, atualmente, integra o corpo docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras. Em 2019, realizou estágio pós-doutoral na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sobre o tema “Manifestações do insólito na prosa inaugural de João Guimarães Rosa”. Pesquisador em literatura fantástica e literatura infantil e juvenil. E-mail: adilson.letras@yahoo.com.br

Andréia da Cunha Malheiros Santana

Mestre (2003) e Doutora em Educação Escolar (2010), ambos pela UNESP/Araraquara, Pós-Doutora em Educação (2013) pela UFSCAR, com apoio financeiro da FAPESP. Desde 2013, é professora do curso de Graduação em Letras Vernáculas - UEL. Coordenadora e professora do Programa de Mestrado Profissional - Profletras/UEL e docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem PPGEL/UEL, também atua no projeto de ensino intitulado Residência Pedagógica, além de integrar o grupo de pesquisa FELIP (Formação e Ensino em Língua Portuguesa). Email: andreiacunha@uel.br

Flávio Luís Freire Rodrigues

Docente da Universidade Estadual de Londrina, atua na área de Produção de Textos. Mestre em Letras e doutor em Estudos da Linguagem, ambos pela UEL. Tem desenvolvido pesquisa e extensão no campo da Escrita Criativa. Atualmente, compõe o corpo docente do Profletras – UEL, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Email: flaviofreire@uel.br

Francielle Bianchini de Novais

Mestranda do Profletras na UEL- Universidade Estadual de Londrina. Foi estudante de escola pública por toda trajetória da Educação Básica. Em 2001, concluiu o Magistério em nível médio profissionalizante e graduou-se em Letras Português/Inglês na UNIVEN- Faculdade Capixaba de Nova Venécia em 2008. Atuou como professora alfabetizadora na rede pública municipal de Ecoporanga de 2002 a 2015. Desde 2009, é professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da rede pública estadual do Espírito Santo. E-mail: fbianquinidenovais@gmail.com

Helena de Oliveira Souto

Graduada em Letras Português/ Espanhol (2002) e pós-graduada em Leitura e produção de texto (2003) pela FAFIJAN/ Jandaia do Sul. Em 2017, especializou-se em Educação especial e EJA (Educação de Jovens e Adultos) pela Campos Elíseos/Londrina. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (2021), realizado na UEL. Foi professora primária/alfabetizadora de 1984 a 2005. Desde 2005, é professora QPM da Educação Básica do Estado do Paraná nas disciplinas de Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Também atua como preceptora no programa de Residência Pedagógica/ Língua Espanhola. Email: helena.espanhol@yahoo.com.br

Maurícia Carla Pittner

Docente da Educação Básica - Rede Estadual de Educação do Paraná, atua na disciplina de Língua Portuguesa e na modalidade de Educação Especial. Graduada em Letras/Literatura. Especialista em Gestão Escolar e Educação Especial. Mestre em Letras pelo Profletras - UEL. Email: mauriciakarla@gmail.com

Paulo Roberto Almeida

Possui graduação em Letras (Português-Grego) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Araraquara-SP), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou como docente no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino e no mestrado *stricto sensu* em Letras na Universidade Vale do Rio Verde (MG). Professor associado do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL), atuou como docente e coordenador no Profletras/UEL. Email: pralmeida@uel.br

Raquel Aparecida Carlos de Souza

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da UEL, contemplada com bolsa da CAPES. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (2011), Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2010), Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Norte do Paraná (2010) e graduação em Letras pela Universidade Norte do Paraná (2007). É professora efetiva de Língua

Portuguesa e Inglesa desde 2015 em colégios estaduais do Paraná. Atualmente, é colaboradora do projeto de Pesquisa “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna”, realizado na UEL. E-mail: raquelcarlos16@gmail.com

Renata Dellanes Teles Calsavara

Formada em Letras Português-Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (2010). Na mesma instituição, realizou curso de Especialização em Língua Portuguesa, Leitura e Produção Textual (2011). É especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2018) e em Educação Especial (2019) pela Faculdade São Braz. Atualmente, é aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UEL. Atua na carreira do magistério desde 2007. Desde 2022, ministra aulas de Língua Portuguesa e Redação e Leitura para estudantes do Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Cívico - Militar Professora Adélia Dionísia Barbosa. E-mail: renatadellanes@gmail.com

Ronnie Roberto Campos

Formado em Letras pela UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu e com Pós-Graduação em Didática e Metodologia de Ensino pela UNOPAR e em Educação de Jovens e Adultos pela UNOPAR-PITÁGORAS, ambos em Londrina. É mestre em Letras pelo Profletras – UEL e compõe o quadro de professores do governo do Estado do Paraná desde 2003, com experiência anterior em Ensino Fundamental e Médio em diversos colégios particulares e da rede pública. Atualmente, é professor de 6º e 7º anos no C.E. Professor Newton Guimarães e leciona Língua Portuguesa no CEEBJA Professor Manoel Machado, para homens e mulheres privados de liberdade. Recentemente, iniciou a Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem, pela UVPR/UNICENTRO. E-mail: ronnie.roberto@uel.br

Sheila Oliveira Lima

Docente da Universidade Estadual de Londrina, atua na área de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada, doutora em Linguagem e Educação, ambas pela USP, e pós-doutora em Didática da Língua e da Literatura pela Universidade de Buenos Aires, desenvolve pesquisa no campo do ensino da Leitura e da Literatura e na formação de docentes

dessas áreas. Atua nos Programas de Pós-graduação Profletras-Uel e PPGEL-Uel e no Programa de Residência Pedagógica. Atualmente, é líder do Grupo de Pesquisa Felip (Formação e Ensino em Língua Portuguesa). É coorganizadora das obras *Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no Profletras – I* (2019) e *Práticas de leitura literária na escola* (2022). E-mail: sheilalima@uel.br

Silviane Cabral da Cunha

Graduada em Letras Português/Inglês e em Comunicação Social - Jornalismo, atuou como professora de Língua Portuguesa da rede pública do Estado de São Paulo e do Paraná. Mestra em Letras – Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Aposentada, ainda realiza estudos na área da leitura, literatura e ensino. Email: sil.cc1971@gmail.com

Sonia Pascolati

Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Pesquisadora em dramaturgia e teatro, literatura infantil e juvenil e literatura comparada. Estágios pós-doutorais pela Sorbonne – Paris IV e pela Universidade Estadual da Paraíba (2017-2018). Autora do livro *Bodas de café* (Eduel, 2019) e coorganizadora dos livros *Teatro e intermedialidade* (2015), *Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no Profletras – I* (2019) e *Teatro e ensino: dramaturgias e direitos humanos* (2022) e *Práticas de leitura literária na escola* (2022). E-mail: pascolati@uel.br

Soraya Rosa

Graduada em Letras Hispano-portuguesas na Universidade Estadual de Londrina no ano de 2004, realizou pós-graduação em Gestão Escolar e Educação Especial. É professora desde 2002 e possui inúmeros cursos educacionais, dentre eles dois anos de formação nos PCN's. Participou dos eventos Selisigno, Semanas Pedagógicas, Formação continuada – SEED e SEDAPRO. Funcionária pública estadual desde 2005 na área da Educação, Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras, da UEL (2021-2023), também atua na área do Direito desde 2015, tendo sido formada pela PUC-PR (2015). E-mail: soraya_rosa@hotmail.com

Tatiele Jesus Faria

Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras, da UEL. Pós-graduada em Estudos linguísticos e literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e em Educação Especial: atendimento às necessidades pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Atualmente é colaboradora dos Projetos de Pesquisa “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores” e “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”, ambos desenvolvidos por pesquisadores da UEL. Professora da rede pública de educação do Paraná desde 2006, atua no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio. E-mail: tatielefaria@hotmail.com

Como homenagem aos dez anos do Profletras-UEL, este livro reúne algumas das propostas didáticas dedicadas à formação do leitor literário e desenvolvidas no Programa. Ao longo dessa jornada, como destacam nossos prefaciadores,

“O Profletras cresceu e se transformou, sem perder a sua essência e seus objetivos principais, ele continua comprometido com a Educação Básica e a qualidade do ensino, com intuito de propiciar uma formação em nível de Pós-Graduação para professores de Língua Portuguesa que estejam em sala de aula, uma formação que seja inovadora, crítica e socialmente comprometida, para que nossos docentes-mestres possam refletir acerca de questões relevantes sobre os diferentes usos da linguagem presentes na sociedade e o potencial da literatura para os estudantes da rede pública.”

Que esta coletânea possa contribuir para a consecução desses objetivos!

