



VOLUME 33

MARIA AMÉLIA DALVI
ROSANA CARVALHO DIAS VALTÃO
(ORG.)

De Harry Potter a Bisa Bel

Propostas para a literatura na sala de aula



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabícia Benda
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira,
Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço,
Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht
Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretor da Graúna Digital

Thiago Moulin

Supervisão

Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

Seção de design

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Bruno Ferreira Nascimento

Revisão de texto

MC&G Editorial

Fotografia da capa por

Henry Be obtida em

<https://unsplash.com/>.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

D278 De Harry Potter a Bisa Bel [recurso eletrônico] : propostas para a literatura na sala de aula / Maria Amélia Dalvi, Rosana Dias Valtão (organizadoras). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : EDUFES, 2023.
227 p. : il. ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 33)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-534-2

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Prática de ensino. I. Dalvi, Maria Amélia. II. Valtão, Rosana Dias. III. Série.

CDU: 82:37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

**MARIA AMÉLIA DALVI
ROSANA CARVALHO DIAS VALTÃO
(ORGS.)**

De Harry Potter a Bisa Bel

Propostas para a literatura na sala de aula

 **EDUFES**

Vitória, 2023

Este livro marca – e, a seu modo, comemora – os dez primeiros anos (2011-2021) de atividades do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, sediado na Universidade Federal do Espírito Santo, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. Neste período, o grupo esteve durante nove anos sob a coordenação da professora Maria Amélia Dalvi e um ano sob a coordenação da professora Arlene Batista da Silva.

P.S.: Para conhecer mais o que o grupo de pesquisa “Literatura e Educação” tem feito, convidamos a acessar o sítio eletrônico oficial: www.literaturaeeducacao.ufes.br. Lá disponibilizamos nossos textos, eventos e tudo mais relacionado ao grupo. Temos também perfil na rede social Instagram, sob o endereço @literaturaeeducacao.

Sumário

De Harry Potter a Bisa Bel: um projeto de educação literária..... 15

Maria Amélia Dalvi

As origens do projeto	15
Por que defendemos o ensino intencional e sistemático de literatura?.....	19
Em defesa da leitura de literatura e das aulas de literatura	23
Leitura não é uma experiência solitária, mas solidária	28
Contribuições ao trabalho com o texto literário na escola	35
Considerações finais	41
Referências	44

A importância do outro (e da literatura) na construção de si e do mundo em *O fazedor de velhos*, de Rodrigo Lacerda 46

Arlene Batista da Silva

Considerações sobre <i>O Fazedor de Velhos</i> , de Rodrigo Lacerda	47
Mapeando os conhecimentos dos alunos e socializando o tema	49
Leitura da obra.....	50
Outras leituras.....	53
Análise e reflexão linguística.....	54
Produção escrita.....	55
Considerações Finais	56
Referências	56

A literatura fantástica em *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling..... 58

Arnon Tragino

Roteiro de leitura.....	61
A pesquisa como inerente à leitura.....	62

Uma trança de histórias.....	63
Análise e reflexão.....	64
Sobre o enredo é importante observar	64
Sobre as questões textuais podem-se observar.....	64
A literatura em circulação	65
Finalizando.....	66
Para saber mais.....	66
Referências	67

Suspense e intertexto em *A distância das coisas*, de Flávio Carneiro 68

Eudma Poliana Medeiros Lisbon

1º Momento (2 aulas)	69
Questionamentos iniciais: o gênero	69
Na prática.....	71
<i>Dinâmica Assassino-Arma-Vítima</i>	71
2º Momento (1 aula).....	72
3º Momento - Produção de uma história de mistério (1 aula)	74
4º Momento - Debate (2 aulas).....	74
Tema para o debate.....	76
<i>Todo adolescente é igual?</i>	76
5º Momento – Sensibilização para a leitura (2 aulas).....	76
Roteiro de leitura	77
6º Momento – Leitura Programada (duração sujeita ao planejamento do professor)	78
7º Momento – Uma trança de histórias: relações intertextuais (4 aulas, desconsiderando-se o período de exibição do filme sugerido)	79
Inspiração X Plágio	80
8º Momento – Produção final (5 aulas).....	82
Referências	84

Verdades inventadas, na relação pai-filho: <i>Eu e o silêncio de meu pai,</i> de Caio Riter	85
<i>Héber Ferreira de Souza</i>	
Questionamentos iniciais	87
Análise de textos musicais.....	87
Textos complementares que podem servir como problematização das temáticas presentes na obra	88
Um olhar sobre a obra.....	89
Prática de leitura.....	90
Comparando textos	90
Atividade oral	91
Atividade escrita 1.....	92
Atividade escrita 2.....	92
Trechos da obra que dialogam com os pontos temáticos propostos.....	93
Diálogo e silêncio	94
Tensão no relacionamento pai e filho	94
Humanização	94
Para além da obra: Caio em palavras... ..	95
Entrevista.....	95
Momentos.....	95
Sugestão de roteiro de perguntas	95
Análise de propagandas publicitárias	97
1º momento	97
2º momento	97
3º momento	97
Atividade: Produção de vídeos.....	98
Análise de textos não verbais e produção de texto escrito.....	99
Culminância.....	100
Referências	100

Para ler e apreender com <i>Um sonho no caroço do abacate</i>, de Moacir Scliar	101
<i>Joana d’Arc Batista Herkenhoff</i>	

Informações iniciais ao professor	101
Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:	103
Para início de conversa	103
Momentos	104
1. Motivação Inicial (Antes da leitura) (1 aula).....	104
2. Leitura compartilhada: primeira parada (duas aulas)	106
3. Leitura compartilhada: segunda parada (2 aulas).....	107
4. O objetivo desse momento é trabalhar a estratégia “estabelecer conexões”	108
Atividades.....	108
6. Produção de resenha sobre o livro (5 aulas).....	111
7. Após a leitura.....	113
Filmes.....	113
Referências	113

Invisibilização social e violência de gênero: <i>Decifrando Ângelo</i>, de Luis Dill	115
<i>Mariana Passos Ramalhete</i>	

Roteiro de leitura.....	118
Pesquise!	120
Sugestões.....	120
Uma trança de histórias.....	121
Para reflexão	122
Análise e reflexão linguística	123
A literatura em circulação	124
Finalizando.....	126
Referências	126

**Cultivo de relações, imaginação e papéis sociais em *O Pequeno Príncipe*,
de Antoine de Saint-Exupéry** 128

Ravena Brazil Vinter

Informações iniciais ao professor 128

Nesta sequência, trabalharemos com 131

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de 131

Roteiro de leitura 132

Momento 1: antes da leitura 132

*Questionamentos iniciais (professor, você poderá fazer alguns questionamentos
aos seus alunos)* 132

Mini aula sobre conceitos (tempo para a atividade: aproximadamente 1 aula)... 132

*Preparação para a leitura da obra (tempo para a atividade:
aproximadamente 2 aulas)* 133

Momento 2: durante a leitura 134

Leitura da obra (tempo para a atividade: aproximadamente 6 aulas) 134

Momento 3: após a leitura 135

Pesquise! (tempo para a atividade: aproximadamente 3 aulas) 141

Uma trança de histórias (tempo para a atividade: aproximadamente 2 aulas).. 142

*Análise e reflexão linguística (tempo para a atividade:
aproximadamente 1 aula)*..... 143

Literatura em circulação (tempo para a atividade: aproximadamente 1 aula)... 143

*Finalizando (tempo para a atividade: aproximadamente 3 aulas – as gravações
do curta-metragem devem ser feitas fora do horário de aula)* 144

Para saber mais 145

Referências 145

Sites indicados 146

**A mulher e o feminismo ao longo do tempo e da história em *Bisa Bia*,
Bisa Bel, de Ana Maria Machado** 148

Rosana Carvalho Dias Valtão

Para início de conversa 150

Bisa Bia, Bisa Bel (1982).....	150
A autora: Ana Maria Machado.....	151
Preparação para a leitura da obra	153
Livro de mão em mão: leitura da obra	154
Análise e reflexão linguística.....	155
Capítulo 8: Trança de gente	156
Sugestão de atividades.....	158
Atividade 1: Leia o fragmento do texto abaixo	158
<i>Mulher: conquistas e desafios no século XXI</i>	158
Atividade 2: Para evitar a repetição do nome da personagem principal do cordel abaixo (Tereza), o autor usou a remissão textual como recurso para sua escrita. Identifique esses casos de remissão no fragmento abaixo.....	160
<i>A menina que não queria ser princesa</i>	160
Uma trança de histórias.....	161
Produção escrita.....	162
Finalizando: Luz na passarela que lá vem elas... ..	164
Para saber mais.....	164
Referências	165
Anexos	167
Textos integrais usados nas sugestões de atividades	167
Texto 1	167
<i>Mulher: conquistas e desafios no século XXI</i>	167
<i>No século passado</i>	169
<i>A Mulher na Constituição de 1988</i>	170
Texto 2.....	173
<i>A menina que não queria ser princesa</i>	173
Entre leituras, histórias e superação: O livreiro do Alemão, de Otávio Júnior	180
<i>Sandrina Wandel Rei de Moraes</i>	

Primeira oficina (2 aulas de 50 minutos)	181
Tecendo os primeiros fios da conversa	181
Informações sobre o autor	182
Antes de iniciar a leitura da obra, vamos mapear os conhecimentos dos alunos.....	183
Questionamentos iniciais.....	184
Segunda oficina (2 aulas de 50 minutos).....	184
A literatura pede passagem.....	184
Retomar a atenção dos alunos para a obra <i>O livreiro do Alemão</i>	185
Construindo sentidos.....	186
Terceira oficina (2 aulas de 50 minutos).....	189
Construindo sentidos.....	189
Quarta oficina (2 aulas de 50 minutos).....	191
Construindo sentidos.....	191
Quinta oficina (2 aulas de 50 minutos)	193
Advérbios e adjuntos adverbiais.....	193
Sobre o emprego dos advérbios no texto	193
Marcadores temporais e o uso da vírgula.....	194
Sugestão de atividades para os alunos.....	195
Conhecendo o gênero autobiografia.....	196
Sugestões de outras obras autobiográficas para leitura	197
Sexta oficina (2 aulas de 50 minutos)	198
A hora da escrita	198
Sugestões para o trabalho com os alunos	198
Revisão coletiva.....	199
<i>Sugestões para o professor</i>	199
Revisão individual.....	200
Sétima oficina (2 aulas de 50 minutos).....	201
O movie maker entra em cena	201
Referências	202

A opressão e a injustiça em <i>O diário de Anne Frank</i> (Editado por Otto H. Frank e Mirjam Pressler)	204
<i>Sarah Vervloet Soares</i>	
Questionamentos iniciais	205
Sistematizando a leitura	206
O mundo do texto e o mundo do leitor: o contexto histórico-cultural e geopolítico da Segunda Guerra Mundial	206
Motivação inicial: o refúgio da família Frank.....	207
Discussão	211
Produção de textos	212
<i>Aprendendo a argumentar – dissertação e argumentação</i>	212
Estratégias de leitura.....	212
Análise do tipo de texto: o diário e o relato	213
A autora: Anne Frank	213
Produção de textos	215
<i>Aprendendo a relatar – contar sobre algum acontecimento</i>	215
Análise e reflexão linguística.....	216
Produção de textos	218
<i>Aprendendo sobre a poesia – escrever versos</i>	218
Estudo do poema	219
A edição da própria Anne e após sua morte	219
A leitura contínua e é contínua: literatura em circulação	220
Referências	220
Anexos	223
Dados sobre os autores	226

De Harry Potter a Bisa Bel: um projeto de educação literária¹

Maria Amélia Dalvi

AS ORIGENS DO PROJETO

A questão da literatura no espaço escolar continua sendo um chamariz editorial, como mostra o grande número de títulos atinentes a esse tema, dados a lume por inúmeras casas editoriais. Contudo, o que propomos aqui esperamos que seja, em alguma medida, de outra ordem. Além de mais um título atinente à questão da literatura no espaço escolar, trata-se de uma obra que é fruto das atividades

1 Este capítulo recombina fragmentos revistos e reescritos de diversas publicações e intervenções públicas da autora, inclusive de materiais preparados para formação do grupo de pesquisa Literatura e Educação.

contínuas, ao longo de dez anos (2011 a 2021), do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” (www.literaturaeducacao.ufes.br), sediado na Ufes. Na realidade, o livro foi feito como comemoração aos cinco primeiros anos de atividade do grupo – no entanto, por uma série de dificuldades em fazê-lo chegar a público, sairá agora, quando completamos dez anos de atividade ininterrupta.

O grupo, por meio de revisões bibliográficas rigorosas, detectou a baixa recorrência de trabalhos que se dedicam à literatura juvenil na escola – e, assim, decidiu, no ano de 2015, encerrando um ciclo de trabalho, produzir este livro. Delineado o objetivo, o momento seguinte foi o de convidar os autores. Os convidados realizam o trabalho a partir de suas formações, experiências, possibilidades e limitações – como, ademais, ocorre em qualquer processo de escrita. Em comum, o fato de serem ou terem sido pesquisadores engajados no grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, licenciados em Letras (todos, além disso, com formação no mínimo em curso de mestrado) e de contarem efetivamente mais de dois anos de experiência docente: além, é claro, da paixão em comum pela literatura e pela sala de aula.

O resultado final, que se tem em mãos, apresenta-se em 11 capítulos, e teve como leitor projetado o professor de Língua Portuguesa e Literatura já atuante nas redes de educação básica ou aquele em processo de formação docente inicial. Entendemos que **De Harry Potter a Bisa Bel: propostas para a literatura na sala de aula** preenche uma lacuna, no campo editorial, de propostas e sugestões efetivas para o trabalho pedagógico nos anos finais do ensino fundamental e, eventualmente, nos primeiros anos do ensino médio.

Sem sucumbir às orientações oficiais no campo da educação em língua materna, mas também sem ignorá-las, a obra resiste à ideia de ensino de literatura na perspectiva instrumental – ou seja, que entende o processo de educação para a conformação à sociedade, e não para a sua transformação. Assim, compreendendo a força e o vigor de uma defesa da literatura (ou seja: da ficção, do pensamento e da arte) como direito humano inalienável e incompressível, e entendendo

que a leitura como prática social rechaça qualquer ideia de neutralidade, a obra se inscreve em um conjunto de trabalhos que defende a reflexão teórica que incorpora e é incorporada pelas experiências concretas dos sujeitos em processos educacionais sócio-histórico-culturalmente situados.

Por isso, neste capítulo, propomos uma sistematização de questões e orientações teórico-metodológicas atinentes à educação literária e uma explicitação das escolhas que subsidiam o projeto editorial, por parte de quem esteve na fundação e coordenação do grupo nos seus primeiros anos; os outros dez capítulos, todos autorais, mas lidos, discutidos e reescritos coletivamente, são propostas e sugestões para o trabalho com a literatura em sala de aula. As sugestões para o trabalho pedagógico foram pensadas em face da leitura de *A distância das coisas* (Flávio Carneiro), *Bisa Bisa, Bisa Bel* (Ana Maria Machado), *Decifrando Ângelo* (Luís Dill), *Eu e o silêncio de meu pai* (Caio Ritter), *Harry Potter e a pedra filosofal* (J. K. Rowling), *O diário de Anne Frank* (Anne Frank), *O fazedor de velhos* (Rodrigo Lacerda), *O livreiro do Alemão* (Otávio Jr.), *O pequeno príncipe* (Saint-Exupéry) e *Um sonho no caroço de abacate* (Moacyr Scliar).

As obras foram escolhidas por seu valor estético, por sua boa avaliação por críticos especializados, por sua permanência no gosto e experiência de leitura dos adolescentes, pela relevância dos temas sociais para os quais apontam e, claro, pela afinidade e gosto dos autores das sequências – parâmetros que nos parecem úteis e totalmente pertinentes para presidir as escolhas em relação ao que se deve ler em contextos de formação escolar. Procuramos diversificar as temáticas principais, os recursos estéticos e mesclar obras brasileiras e estrangeiras, obras que foram distribuídas por programas públicos ou que frequentemente estão disponíveis nas bibliotecas públicas com lançamentos recentes que nos parecem importantes. Todos os autores das sequências, em alguma medida, foram tocados pelas leituras desses textos, razões pelas quais os escolheram.

Nosso propósito foi trazer algumas *sugestões* (que precisarão ser discutidas, criticadas, apropriadas, reelaboradas e talvez até descartadas) para o trabalho com o texto literário em salas de aulas do ensino fundamental e, talvez, nos primeiros anos do ensino médio. Falamos em sugestões porque não acreditamos em receitas, fórmulas e mesmo em métodos pedagógicos gestados fora da realidade concreta de cada escola e processo pedagógico, e nem desentranhados do processo social no qual acontecem. Por isso, o que fazemos é socializar com nossos colegas, professores, como nós pensamos que as obras escolhidas poderiam ser trabalhadas em contexto escolar.

Um outro esclarecimento importante é que defendemos que a leitura literária (feita dentro ou fora do espaço-tempo escolar) seja social e culturalmente *distinta* do ensino planejado e sistemático de literatura como disciplina (ou área disciplinar, dentro de “Língua Portuguesa”), embora este (o ensino de literatura) não se dê em separado ou à margem daquela (a leitura literária). Com isso não dizemos, de modo algum que, para ensinar literatura, seja possível não ler; é o contrário. Qualquer processo de educação literária sério deve dedicar a maior parte de seus esforços e recursos, como ponto de partida, à experiência literária (oral ou escrita), sendo, pois, necessário – no estágio atual de desenvolvimento social, em que a cultura escrita é hegemônica – pensar incontornavelmente e inadiavelmente a leitura de textos/obras literárias. Mas não é possível ficar apenas na leitura pela leitura. É preciso transformar a leitura-em-si em leitura-para-si.

Ou seja: colocamo-nos, aqui, contrariamente à ideia de que bastaria ler ou dar acesso a textos literários para assegurar uma efetiva formação no campo do conhecimento consignado como Estudos Literários (seja em sua dimensão teórica, crítica, historiográfica ou como forma de sociabilidade/vida literária); colocamo-nos contrariamente, também, à ideia de que bastaria ensinar estratégias metacognitivas de monitoramento do processo de leitura (estratégias que entraram nos documentos oficiais e nos trabalhos acadêmicos com esse nome de “estratégias de leitura”).

Por outro lado, não desprezamos todas as contribuições que diferentes perspectivas teóricas e metodológicas têm legado ao ensino de literatura: o que queremos é superá-las, incorporando-as. E é esta a razão deste livro conter propostas elaboradas por professores vinculados a múltiplas orientações filosóficas, linguístico-literárias, pedagógicas e psicológicas.

POR QUE DEFENDEMOS O ENSINO INTENCIONAL E SISTEMÁTICO DE LITERATURA?

Nas nossas propostas, em seu conjunto (e não uma ou outra isoladamente), como o leitor deste volume perceberá, apresentamos possibilidades para *ir além* da simples leitura ou acesso, incorporando a premissa da leitura efetiva das obras. Defendemos o ensino intencional e sistemático de como se lê e por quê (e não falamos aqui apenas de processos cognitivos como os de antecipação, inferência etc.): falamos mesmo de enunciar e discutir como se produz sentidos para os textos, como se rasura e se transforma essa produção de sentidos intencionalmente; quais são os parâmetros socialmente consignados para tal. Há conteúdos requeridos – e que não podem ser ignorados – no processo de educação literária. Há noções teóricas, há conceitos, há dispositivos a serem transmitidos entre leitores mais experientes e leitores menos experientes.

Por analogia, pensemos que todos nós estamos submetidos à lei da gravidade – mas só a compreendemos efetivamente quando ela se torna um conceito teórico do qual nos apropriamos pela via do estudo dos conhecimentos sistematizados pela Física. O mesmo acontece com a Geografia Humana, por exemplo: todos estamos submetidos e participamos dos efeitos do adensamento populacional – mas só entendemos noções como demografia, censo, taxa de natalidade, pirâmide etária quando estudamos e nos apropriamos dessas noções. É a partir do conhecimento elaborado que a realidade se desvela para nós e passamos a poder intervir com maior consciência, planejamento

e consequência na transformação do mundo. Por que com a literatura e os conhecimentos literários seria diferente?

E mais: A quem interessaria o esvaziamento do conhecimento literário sistematizado (ou seja, a não-apropriação crítica das noções teóricas desenvolvidas até aqui por aqueles que se têm dedicado intensivamente ao saber produzido pela literatura e a partir da literatura)? Ao que favorece que permaneçamos no conhecimento em-si (a leitura dos textos literários propriamente ditos) sem avançar a um conhecimento para-si (um conhecimento que se objetiva em nossa consciência e em nossas reflexões e produções ulteriores)?

Nós temos a hipótese de que, quando se esvaziam os conhecimentos literários e, com isso, a própria atividade docente, tais conhecimentos não desaparecem: eles continuam a ser dominados pelas pessoas que tiveram desde sempre acesso a eles (seja por vivência familiar ou comunitária, por acesso a escolas de alta qualidade, seja por posse de bibliotecas pessoais de qualidade etc.); e, portanto, ao ficarem restritos nas mãos de poucos, tais conhecimentos se tornam uma espécie de “capital” privado, que, no entanto, é fruto de um trabalho produzido pelo conjunto da humanidade ao longo dos séculos.

Por que dizemos que o conhecimento especializado sobre literatura foi produzido pelo conjunto da humanidade? Porque quem criou a musicalidade, a metáfora, o ritmo, os elementos da narrativa, a poesia, a distinção entre autor e eu-lírico, a visualidade poemática, a moral das fábulas, a intertextualidade, a paródia, a ironia, a diferença entre enunciado e discurso etc. etc. etc., e quem inventou a escrita e a performance oral, quem desenvolveu métodos para publicar e guardar textos, quem selecionou ao longo dos séculos o que seria ou não transmitido às gerações posteriores e o que desapareceria foi o *processo histórico*, que é produzido coletivamente pelos seres humanos.

Mesmo, por exemplo, uma “invenção” como a criação da imprensa de Gutemberg é fruto do trabalho anônimo de milhares de pessoas que criaram fontes, que criaram tipos, que começaram a esculpir em madeira, que criaram máquinas, que descobriram a tinta,

que desenvolveram técnicas para transformar fibras vegetais em papel etc. Se nós dizemos que apenas uma parte dos seres humanos deve ter acesso e posse do que foi produzido coletivamente, nós legitimamos a desigualdade na distribuição dos bens produzidos pela humanidade. E todas as obras literárias e todo o conhecimento que já foi produzido no âmbito dos Estudos Literários é uma produção coletiva: não há razão para que não sejam socializadas da forma mais democrática possível.

A leitura (experiência), a literatura (objeto que nos interessa compreender, e que está na base da experiência) e os conhecimentos elaborados, de natureza teórica, crítica ou historiográfica (a partir do metabolismo entre objeto e experiência, clivado pelo saber anteriormente produzido e mediatizado por uma linguagem especializada, que dá existência concreta àqueles conhecimentos) devem estar relacionadas na formação docente e na prática pedagógica. É importante ressaltar que, quando falamos em “conhecimentos elaborados” no campo dos Estudos Literários e apontamos neles uma tripartição não defendemos que eles possam acontecer separadamente (sendo teóricos OU críticos OU historiográficos), mas que, a partir de práticas imbricadas e mutuamente complementares, sejam de natureza ora predominantemente filosófica, ora histórica, ora judicativa – no entanto, em qualquer uma dessas modalidades as demais estão necessariamente presentes.

No entanto, na contramão dessa defesa de um metabolismo entre experiência (de leitura) e objeto (literário) clivado pelo saber anteriormente produzido e mediatizado por uma linguagem especializada que dá existência concreta àqueles conhecimentos, atualmente há uma *hegemonia* entre aqueles que se dedicam às relações entre literatura e educação; essa perspectiva hegemônica (contra a qual nos colocamos) ora põe o foco na experiência de leitura pela experiência de leitura; ora põe o foco no acesso direto do leitor à obra/texto, como se a simples relação entre sujeito-objeto resolvesse tudo por si mesma. Tais perspectivas encontram sua existência material na defesa de que a escola não deve ensinar nada nas aulas de literatura, a não ser facultar

experiências subjetivas de leitura; ou na defesa de que os programas de aquisição de livros, a visita às bibliotecas e às feiras do livro, as tardes de autógrafos com a presença dos escritores nas escolas ou a realização de mostras e saraus literários resolverão todas as questões.

De nossa parte, entendemos que somente quando o sujeito aprende como *pensar literariamente* (ou seja: se apropria de um método e uma linguagem especializada), como *organizar e verbalizar suas intuições e reflexões*, como *discutir literatura*, como *debater e sustentar suas posições* no âmbito das práticas sociais concernentes ao literário, é que aquilo que era exterior, caótico e sincrético se torna interior, orgânico e sintético (no sentido de algo que decorre de um processo catártico de transformação e que decorre de uma síntese de elementos antes desordenados e confusos), passando a ter uma efetiva importância no cultivo de uma personalidade mais aberta e humana (para fazer ecoar, aqui, o pensamento de Antonio Candido em seu clássico texto “O direito à literatura”).

Quem, socialmente, seria o profissional responsável por organizar e conduzir esse processo, na complexidade que lhe é constitutiva? Para nós, na atualidade, só há uma resposta possível: o professor de Literatura. Professor de literatura, aqui, bem entendido como alguém que vive a experiência literária, que estudou a fundo o objeto sobre o qual ensina e que conhece profissionalmente a área de Estudos Literários, mas que, mais do que isso, tem profundidade na compreensão do processo pedagógico, em sua face propriamente pedagógica, ou em suas faces psicológica e política.

Para dar conta de uma tarefa tão exigente, esse professor precisa ser bem formado, precisa ter boas condições de trabalho (como tempo para estudo e planejamento, como acesso aos materiais necessários), precisa de valorização e remuneração compatível. Se defendermos que não há nada a ser ensinado (e que, portanto, a experiência de leitura subjetiva é bastante, ou que o foco das aulas de literatura é a internalização das estratégias cognitivas de monitoramento da própria leitura) ou se defendermos que todo contato com o objeto livro

é bastante e suficiente – *por que a sociedade investiria na profissionalização da docência? E, particularmente, porque investiria na qualificação do trabalho do professor de literatura?* Somente com uma profunda consciência do papel da educação literária e do trabalho do professor, lastreada na compreensão crítica de nossa sociedade e das profundas transformações de que ela necessita visando a uma distribuição equitativa da riqueza material e imaterial humanamente produzida, é que podemos nos organizar para exigir condições dignas de trabalho, bem como escolas públicas e gratuitas de qualidade para todos.

Todos nós conhecemos pessoas que leem compulsivamente, mas sempre o mesmo tipo de obras, sempre com o mesmo estilo, sempre controladas pelo ritmo de lançamento da indústria da cultura (passam dias aguardando ansiosas o lançamento do próximo volume de sua série preferida...): tais “leitores” jamais transformaram a “experiência” de ler a “literatura” em algo refletido, próprio, autônomo. E não o fizeram justamente porque nem essa experiência, nem o contato com o objeto foram requalificados por conhecimentos elaborados, de natureza teórica, crítica ou historiográfica, que permitiriam sair da leitura-pela-leitura (ou leitura em si) para uma leitura-para-si. Ou seja: embora acreditem que estão fazendo suas escolhas, tais leitores estão sendo direcionados por parâmetros estabelecidos por outras instâncias, que não estão interessadas em seu desenvolvimento humano, mas em sua redução à condição de consumidores... Por isso, é preciso defender o trabalho do professor de literatura – e não simplesmente legitimar o mercado.

Dessa feita, levando em consideração os balizamentos expostos, passamos aos próximos itens, na esperança de contribuir com a educação literária no contexto da educação básica brasileira, entendendo este propósito como inscrito no desejo de problematização e democratização das culturas coletivamente construídas, mas (ainda, infelizmente) desigualmente distribuídas e apropriadas.

EM DEFESA DA LEITURA DE LITERATURA E DAS AULAS DE LITERATURA

O valor de uma obra é uma construção social e histórica – e uma obra tanto maior valor deveria ter quanto melhor ajudasse a compreender o mundo; mas, infelizmente, isso não é verdade todo o tempo, pois os critérios que definem valor são fruto de lutas e disputas de natureza não necessariamente artística ou estética. Também a distinção entre o que é literário e o que não é literário dá-se por parâmetros que não são rígidos, que não são consensuais. No entanto, a defesa da leitura de literatura – por mais bem-intencionada que seja – muitas vezes toma como argumentação a crença de que o valor é inerente à obra, e de que a “literariedade” se apresenta em polos dicotômicos. Nada mais falso. Certamente, há muitas obras de inegável valor estético, histórico, ético, que foram publicadas por autores de pouco ou nenhum prestígio, por editoras periféricas, sem todo um sistema de legitimação, e que estão adormecidas em antigas bibliotecas, esperando ser reconhecidas como verdadeiros clássicos. Há, também, obras que venderam milhões, que são lidas compulsivamente, que transformaram seus autores em celebridades e que talvez não merecessem um décimo da atenção e dos investimentos que mobilizam... Há, ainda, a situação de textos que não foram escritos com intenção literária, mas que com o passar do tempo assim começaram a ser lidos; e vice-versa.

Ao orientar trabalhos de conclusão de curso, nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia, ouvi por diversas vezes a pergunta: como justificar um projeto de pesquisa que tenha como objetivo principal contribuir com/para a formação de leitores literários? A necessidade de formar leitores ninguém discute; mas: por que razões tais leitores precisariam/deveriam ser também leitores de textos e obras literários? Frequentemente, as respostas trazidas pelas versões iniciais dos projetos de pesquisa argumentavam, em consonância com o apontado no parágrafo acima, em defesa do valor superior de certas obras

(as literárias “propriamente ditas”) em detrimento de outras (como os *best-sellers*) e em defesa da literatura como possibilidade de educação moral (ou seja, para as crianças, adolescentes e jovens aprenderem a respeitar o próximo, a conviverem com a diferença etc.).

Outras das razões pelas quais a leitura de literatura é defendida – particularmente para crianças e adolescentes que estão no ensino fundamental e para adolescentes e jovens que estão no ensino médio – são, por exemplo, as possibilidades de que os leitores passem a produzir melhores textos pelo contato com os autores aos quais é preciso admirar e imitar, de que ampliem seu vocabulário e sua sintaxe, de que tenham repertório para conversar com pessoas cultas (o que inclui conhecer o cânone, as “escolas literárias”, os autores mais representativos e suas principais “características” etc.) e de que, por fim, possam ir bem em exames locais e nacionais. Em função dessa justificação ora pragmática, ora beletrista:

[...] o ensino de literatura se limita, na maior parte das vezes, a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo. O ensino da língua e da literatura se apresenta também de forma inteiramente separada e, se no ensino fundamental, quem conduz alunos e professores é o livro didático, no médio são as apostilas que nada mais são do que compilações de vários deles. (CHIAPPINI, 2008, p. 08).

Ou seja: entendendo a leitura literária e o ensino de literatura como inelutavelmente entrelaçados, contudo dissociados em boa parte das práticas contemporâneas (incluindo aquelas mencionadas por Lígia Chiappini, no fragmento acima), Fernanda Irene Fonseca (2000) também nos dá mostras da “má defesa” e do “mau uso” da literatura – especificamente no espaço escolar – em seu artigo “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”.

É sabido que nos modelos tradicionais do ensino da língua materna o texto literário tinha uma presença constante ou mesmo

exclusiva. Erigido em exemplo, em objecto de veneração ou de admiração “por encomenda”, era usado quer como *modelo de boa linguagem*, quer como *veículo ideológico*, quer como *suporte temático e documental*, quer como *apoio do ensino da história literária*, quer como *matéria para exercícios de análise gramatical*. Uma utilização abusiva e inespecífica que conferia ao texto literário uma presença promiscuamente sacralizada e banal. [...]

Encarada como um modelo de exploração e experimentação criativa das possibilidades da língua [e, acrescentaríamos, da vida], a literatura expande a sua “exemplaridade” enquanto processo de produção e não apenas como produto acabado. (FONSECA, 2000, p. 37-45, grifos nossos).

Nas duas citações acima, as autoras abordam, respectivamente, as razões para estudar literatura e os problemas metodológicos decorrentes desse estabelecimento equivocado de objetivos para o estudo da literatura. Note o leitor que não se nega que a leitura de obras literárias possa contribuir com a escrita dos estudantes, com a ampliação de sua cultura geral ou com a melhora de seu desempenho nos exames: tudo isso possivelmente acontecerá; mas são razões secundárias, e não o objetivo central da educação literária. Pensada dessa forma (em função da escrita, da cultura geral ou do desempenho nos exames), o ensino de literatura em contexto escolar desconecta-se de seu fulcro principal, que deveria ser, nas palavras de Chiappini (2008), o *trabalho analítico e interpretativo*. Ou seja: a educação literária requer necessariamente a superação da simples leitura ou do simples contato com o objeto pela via do trabalho teórico (que analisa, aciona ou propõe categorias, reconstrói teoricamente o objeto analisado, comunica e debate um saber em face de saberes anteriormente produzidos: interpreta).

Já em Fonseca (2000), vislumbramos uma crítica à inadequada “metodologização” (que decorre de uma inadequada seleção de objetivos para o trabalho pedagógico com a literatura); nessa “metodologização” inadequada, a literatura é transformada em modelo de uso

da linguagem, veículo ideológico, suporte temático e documental, exemplário para o ensino de história literária e para a realização de exercícios gramaticais... todos esses modos de inserir a literatura em sala de aula não têm relação com aquilo que defendemos; embora, eventualmente, a literatura possa sim ser acionada para estudar um período histórico, ou um uso arcaico da linguagem, ou para ilustrar um estilo de época, não são essas as finalidades que presidem o ensino de literatura e nem são essas as estratégias metodológicas que guardam relação com os conhecimentos do campo dos Estudos Literários cuja transmissão estamos defendendo.

Assim, se não é por nenhuma das razões apresentadas acima, por que, então, deveríamos ler e incentivar as crianças, adolescentes e jovens a lerem literatura?

Primeiramente, é preciso explicitar o que estamos chamando de “leitura”. Entendemos, pois, que, quando alguém lê, não realiza apenas uma decodificação. Os sentidos são produzidos, e não dados, no processo (que é histórico, social e culturalmente situado, e que acontece em condições concretas de existência). Faz parte, ainda, das condições de leitura a possibilidade de mal-entendidos, equívocos, devaneios e delírios – que são inarredáveis da leitura real de leitores reais. Quando construímos uma leitura, estamos deixando vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos – e que às vezes nem sabemos que ignoramos. Nossas leituras (de textos, de mundo) estão continuamente sujeitas à revisão: e é porque podem ser revistas continuamente, superando paulatinamente leituras ingênuas por leituras mais e mais qualificadas, que devemos estudar literatura a partir dos conhecimentos sistematizados por leitores mais experientes que nós.

Ler, nesse sentido, é correr riscos o tempo todo, é, noutras palavras, “andar na corda bamba”, é “sentar-se confortavelmente à beira do precipício”, sabendo que, a qualquer momento, o vento pode virar, o barranco pode desmoronar – e a nossa proposta de leitura ser deslegitimada. Isso não deve nos entristecer, mas nos alegrar: porque significa que podemos nos superar e que nosso desafio é superar leituras

anteriores que nos pareçam insuficientes para dar conta da complexidade do objeto sobre o qual nos debruçamos.

Pensando assim, ler é produzir sentidos em um contexto dado (que na maioria das vezes nós não escolhemos), a partir do material que é fornecido (pelo autor, pela edição, pelo suporte etc.). As leituras não são uniformes, homogêneas, perenes. Ler é uma dentre outras possibilidades de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo. As leituras que construímos dão a ver um modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo – e constituem, assim, o próprio mundo em que nos movemos. Mas não paramos por aí. A partir desse movimento inicial, nós podemos socializar nossa experiência individual com outros leitores – e é aí que a prática social do partilhamento de leituras mostra sua importância. Como partilhar com os outros os elementos do objeto de nossa experiência, se não usando um vocabulário e noções conceituais em comum? Noutra mão: se outros leitores já socializaram anteriormente suas leituras sobre um dado objeto, por que não lançar mão delas, para levar adiante um projeto de interpretação mais sofisticado, complexo, inteligente?

LEITURA NÃO É UMA EXPERIÊNCIA SOLITÁRIA, MAS SOLIDÁRIA

Ler é inserir-se no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana, humanizando-se. Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política (ou seja: na *pólis*, na coletividade).

Um leitor que se acredita isento de ação é um mau leitor. Uma prova disso é que em regimes ditatoriais (explícitos ou velados) há tanto cuidado/preocupação com a circulação de textos: todos sabem que o que lemos e como lemos é uma forma de atividade. Por isso também a indústria cultural investe tão maciçamente em obras que ocupem nosso tempo sem nos lançar ao mínimo de desconforto (e,

portanto, de questionamento), e nos quer convencer de um modelo voraz e consumista de trato com o material ficcional: ou seja, quer reificar, “mercadologizar” nossa experiência de leitura dos objetos literários – e faz isso privando-nos da reflexão intencional e sistemática, que dialoga com o conjunto de conhecimentos já produzidos pela humanidade.

Já aprendemos com inúmeros autores e obras ao longo dos séculos que um texto retoma marcas que foram deixadas em textos anteriores e que se coloca em diálogo com textos anteriores e com as leituras que deles foram consignadas. Cada leitor, por sua vez, inscreve nos textos suas marcas, que passam, elas também, a fazer parte do texto que será lido pelos próximos leitores: quanto mais ricos os textos, mais marcas a serem consideradas (marcas do autor, dos leitores da época em que o texto foi escrito, das pessoas que se dedicaram a pensar aquele texto em épocas posteriores à sua publicação etc.).

Por exemplo, eu não posso ler *O Príncipe*, de Maquiavel, ou *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, como se eu fosse o primeiro leitor desses textos, ignorando as referências e alusões que fazem a seu próprio contexto, bem como as apropriações deles realizadas por leitores anteriores a mim... Mas essas leituras realizadas por leitores anteriores a mim, justamente por causa da eventicidade irrepitível na qual realizo minha própria leitura, adquirirão uma configuração diferente. Exatamente por isso a experiência de leitura é individual (embora seja social, histórica e culturalmente ancorada) e irrepitível. Por melhor que eu conte a alguém sobre um livro que li, meu “contar” não substitui a experiência de leitura desse mesmo alguém; por isso, um mesmo texto é “recebido” e “apropriado” de diferentes maneiras por diferentes pessoas, e em diferentes épocas ou sociedades. (E mesmo uma única pessoa lê um texto de modos distintos em momentos diversos da vida.)

Um leitor pode decodificar um texto, sem, no entanto, conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e conhecimentos anteriores (o que, para a perspectiva teórica com que trabalhamos, significa

que ele não “leu”: pois ler é inserir o objeto de leitura no processo cultural do qual esse mesmo objeto faz parte). Por isso, todo texto exige de seu leitor um repertório de leituras anteriores, mas exige também uma leitura própria, autoral, pessoal – e isso só acontece quando esse leitor consegue elaborar essa leitura própria, autoral, pessoal. É por isso que estudamos literatura na escola: para incrementarmos nosso repertório (de leituras anteriores, mas também de conceitos, de termos técnicos etc.), auxiliados por um guia experiente e muitas vezes exigente – o professor. Isso nos habilitará a lermos as obras literárias que quisermos, por escolha, e não por incapacidade de ler o que está fora do já-visto, já-dado.

Na escola, o professor faz uma seleção (compartilhada) das obras que considera fundamentais para a formação do leitor escolarizado (diferentes estilos, gêneros, propostas estéticas e políticas, escritas, sensibilidades), que serão estudadas (o professor ensinará como lê-las), para que se tornem um conhecimento, modelo ou repertório a ser acionado em leituras futuras. Faz parte dessa aprendizagem da leitura de literatura (e, portanto, da formação como leitor) entender que: a) Não é qualquer leitura de um texto que é legítima: uma leitura tem que ser justificável pelo texto e pelas “instruções” ou “parâmetros” ou “protocolos” de leitura que veicula; b) Num texto nada é aleatório, nem os elementos linguísticos, nem os não linguísticos; c) Uma leitura pode ser dada como errada se não levar em conta todos os elementos que se articulam no texto; e d) O escritor (autor) dá ao texto uma organização interna, pensa-o como um todo e não como uma soma de partes isoladas; quem produz sentido a partir de uma parte isolada pode construir uma leitura equivocada.

Assim, o tema ou a intriga são importantes, mas não são tudo: a seleção de palavras, a organização delas nas frases, o registro linguístico, o uso da voz passiva ou ativa, a opção pelo diálogo direto ou indireto, a ordenação das frases, os mecanismos de coesão, os indicadores formais de segmentação, o tipo e o tamanho das letras, o espaçamento, a disposição do escrito na página, as cores e imagens, as

notas de rodapé – *tudo*, absolutamente tudo é significativo e deve ser analisado em termos de relevância ou irrelevância. Mesmo um erro ortográfico, por exemplo, pode ser relevante ou irrelevante, intencional ou acidental. E por isso esses elementos não podem ser desprezados: orientam a leitura, restringem a proliferação de sentidos inadequados e, mais do que isso, contribuem para o processo de desvelamento não apenas do texto ou obra em si mesmo, mas da realidade da qual ele emerge e na qual circula.

Encarar todos esses desafios é reconhecer: a leitura de literatura, como opção de vida, é para corajosos, é para ousados. É para quem aceita encontrar, (também) por meio da ficção, consigo mesmo e com aqueles com os quais convive cotidianamente: sua mediocridade, sua banalidade, sua baixeza, sua maldade e – por que não? – seu valor, seu heroísmo, sua dignidade, sua lealdade. Nenhum personagem, enredo ou jogo verbal existiria se nós – os humanos – não lhes déssemos vida, se ele não estivesse relacionado com o processo social do qual emerge: mesmo que esses vínculos não sejam aparentes à primeira vista...

Quem acha que ler literatura é um jeito de se esconder do mundo, ou de viver nele de modo fácil, está lendo (apenas) porcaria – e precisa de ter a chance de ler outras coisas. A escola é o espaço-tempo socialmente forjado para que a cultura humana elaborada fosse transmitida ao maior número de pessoas: não somos ingênuos de ignorar que a escola também é veículo de massificação, de controle, de reprodução social, de alienação... mas, fora da escola, é menos pior? Alguém que, em nossa sociedade, com todos os seus problemas, tenha sido privado de escolarização, está em melhores condições de compreender e transformar o mundo?

Como já dissemos em outro momento, o mundo com seus problemas e desafios nos chega pela leitura, todos os dias. Quem lê *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, e os jornais cotidianos e continua insensível à exploração humana pelo capital ou *Os sertões*, de Euclides da Cunha, e os vídeos de ação policial na Internet e continua insensível

à barbárie perpetrada pelo Estado e pelas forças armadas precisa ser ajudado e ter a chance de ler (o livro, o vídeo, o jornal) de novo, e melhor. Quem lê Carolina Maria de Jesus e só enxerga ali seus problemas de redação, ou, noutra feita, quem lê Cecília Meireles e só vislumbra o preciosismo da forma não foi além do que está na camada superficial das coisas: ou seja, não se apropriou do necessário movimento teórico que permite enxergar mais que a face visível da Lua. Quem lê Oscar Wilde e continua sua saga de pequeno-burguês ridículo, conformado e impune (ou seja, sem dúvidas sobre seu lugar/sua legitimidade no mundo e sobre o sentido das coisas), tem que ter a chance de ler Mark Twain, e Marquês de Sade, e Lima Barreto, e Oswald de Andrade, e Waldo Motta, e Mano Brown – que é para ver se uma hora entende que nada é tão óbvio, simples, natural e tranquilo quanto parece.

Quem lê literatura sabe que o mundo pode se abrir debaixo de seus pés a qualquer momento (inclusive porque conhece ficção científica), quem lê acredita que tudo (mesmo as ações mais bárbaras, vis, desleais) é possível, porque é humano. E se prepara para isso. Não com medo do mundo, mas de peito – e livro – aberto. Nos livros (e no processo de interpretação dos livros) aprendemos como as pessoas antes de nós pensaram, sentiram, reagiram ao mundo: e os desdobramentos e as consequências que experimentaram, em razão das escolhas que fizeram ou da falta de escolha com que lidaram. Isso, especialmente para as crianças e adolescentes na fase entre o ensino fundamental e médio, tem um valor que não poderemos nunca calcular; mas, sabemos que, se subtraído, tem consequências nefastas para a ação no mundo, como supressão de um direito humano incompressível.

Quando lemos, estamos mais aptos a discernir entre os diferentes tipos de ação, de narrador, de motivação, de trama. Antecipamo-nos aos conflitos narrativos, às peripécias, às trapaças discursivas: e conseguimos talvez enxergar com maior clareza o real, com suas sutilezas e artimanhas. Por isso, ler é uma forma de ação ética: não porque os

textos nos moralizem e doutrinem, mas porque a experiência de leitura nos ensina a desconfiar de tudo e de todos – e a confiar em tudo e em todos, como parte de um pacto ficcional, já que nenhuma palavra ou ação aparece à toa numa boa história. Tanto quanto acreditamos no suspeito narrador machadiano (porque, se não confiarmos, ele não nos entregará sua história), acreditamos no mundo que nos cerca e em nós mesmos, sabendo que o mordomo pode ou não ser o vilão da história (como bem nos ensinou Agatha Christie) e que, pasme!, a história pode não ter um vilão – ou só ter vilões, relativizando a noção de “vilania”.

Ler nos habilita a ações éticas porque nos ensina que um texto nunca começa na primeira página e nunca termina no ponto final: tudo o que sentimos, pensamos e fazemos é eco de outros textos (cujo enredo, por já conhecermos, nos habilita a analogias e, portanto, a escolhas mais conscientes). Nenhum de nós tem, potencialmente, mais da espanhola Marcela, com seus quinze meses e onze contos de réis (de *Memórias póstumas de Brás Cubas*), do que de Pollyanna, com seu jogo do contente (de *Pollyanna* e *Pollyanna moça*) dentro de si... e os jogos de oposição poderiam ir ao infinito aqui. E isso não nos deve causar desconforto: mas nos impulsionar a dar voz, cada vez com mais frequência, aos personagens que preferimos (embora possamos sempre escolher entre uma extensa galeria de seres que nos habitam).

Não é que a literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização e da unilaterização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e unívoca de humanidade e de mundo.

A leitura e a leitura de literatura vistas assim nos ajudam – de dentro de nossos valores morais, de nossas decisões acerca do certo e do errado, do bom e do mau – a entender como essas noções continuamente se constroem, como se legitimam, como operam nos diferentes contextos pela ação de diferentes atores sociais. A leitura e a leitura de literatura nos permitem entender que a experiência humana não

se faz de invariantes, de faz na história. Isso nos ensina pelo menos duas coisas importantes: 1) Que não podemos tomar nada como definitivo; e 2) Que o mundo (seja ele o que/qual for) está aberto e suscetível à nossa ação – o que é já um motivo mais do que suficiente para a defesa da formação de leitores e de leitores de literatura.

Assim, mais importante do que todos aqueles motivos recorrentes em defesa da leitura de literatura que apresentávamos no início (o valor das obras, a aprendizagem da língua etc.), é que a leitura de literatura, feita ou não por razões do espaço-tempo escolar, nos humaniza. E a humanização, para Antonio Candido, é:

[...] 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 o 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, 1989, p. 22).

Como porta de entrada para o item seguinte, gostaríamos de dar destaque a um pequeno trecho, que poucas vezes é considerado, dessa famosa citação de Antonio Candido – como defesa apaixonada da humanização, pela literatura: a aquisição do saber. Entendemos que é possível, sim, aprender literatura, o que quer dizer aprender na literatura, com a literatura e, simultânea e indissociavelmente, aprender para a literatura e sobre a literatura.

CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O ensino de literatura na/pela escola deve ser pensado como a apropriação de saberes que vão além daqueles específicos ao ensino de

leitura. E isso em duas dimensões: primeiramente, porque o ensino de literatura inicia-se (ou poderia iniciar-se) mesmo antes de as crianças tornarem-se leitoras da palavra; e, em segundo lugar, porque o ensino de leitura pode se fazer sem a formação de leitores – assíduos, competentes – de literatura: há muita gente que lê, e talvez até leia bem e com frequência, mas que não lê literatura (porque não quer, não sabe, não gosta, não tem acesso) – o que, em nossa perspectiva, não deixa de caracterizar ninguém como leitor.

Ao realizarmos um levantamento a respeito das pesquisas em torno do ensino de literatura no âmbito da pós-graduação brasileira², chegamos a algumas considerações, obtidas a partir de uma amostra de trabalhos nas áreas de Educação e Letras, no que se refere a tendências das pesquisas, que passamos a expor aqui. Percebe-se que existe um evidente impulso para a promoção de mudanças no ensino básico por meio dos estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação: seja anunciando a positividade de documentos oficiais para impulsionar uma reforma, seja por meio da crítica a materiais didáticos que persistem num ensino “fragmentado”, seja por meio de propostas que quebrem a hegemonia dos autores “canônicos” e da história da literatura com a introdução de autores tradicionalmente situados fora do campo literário.

Desses temas e abordagens, sobressai a preocupação com a recepção da obra pelo leitor escolar, numa perspectiva contemporânea, que pode ser percebida inclusive pela bibliografia indicada como aporte teórico: são citados, na maioria dos casos, autores que mobilizam o conceito de “leitura” numa visada que inclui os modos de recepção. Do mesmo modo, as perspectivas histórico-social e interacionista dão suporte a essas teorias vincadas na recepção. Essas

2 Os estudos que subsidiam essa afirmação foram publicados em periódicos e como capítulos de livro e podem ser acessados por consulta a nosso currículo oficial na Plataforma Lattes, por visita à aba de publicações da página do grupo de pesquisa Literatura e Educação ou, enfim, em visita a nosso perfil no sítio eletrônico academia.edu.

posições favoráveis à mudança de perspectiva do ensino de literatura estão explícita ou implicitamente presentes nas dissertações e teses cujo escopo é o ensino de literatura e nos artigos publicados em periódicos acadêmicos, bem como, eventualmente, em documentos oficiais das redes e sistemas de educação básica.

Assim, salta aos olhos o impulso para a mudança do/no ensino de literatura e a preocupação evidente com o aluno de hoje, ainda que não tenhamos observado de forma específica a discussão voltada para as questões históricas e culturais da instituição escola no contexto de uma sociedade profundamente desigual. Outro aspecto que salta aos olhos é a defesa quase dogmática da importância de se conhecer o repertório e os desejos de leitura dos estudantes: porém, muitas vezes, essa defesa estanca por aí mesmo, sem avançar a uma transformação qualitativa do estudante, sem propor caminhos para uma superação de sua condição inicial – e, assim, a escolarização contribui pouco ou nada para uma apropriação mais democrática dos saberes que historicamente foram elitizados, mas que, como já argumentamos fartamente, foram produzidos na/pela coletividade.

Feito este preâmbulo, passamos agora ao que nos parece ser uma síntese de algumas contribuições ao trabalho com o texto literário no espaço-tempo escolar, contribuições essas que estão dispersas pela extensa bibliografia contemporânea em torno do tema.

1) A leitura literária de livros (impressos ou digitais) vem competindo, mas, em certos aspectos e sentidos, se beneficiando, com a presença de outros meios e suportes de comunicação. No que tange à escola, isso nos obriga a repensar os modos tradicionais de ler e de ensinar leitura e literatura, pela incorporação do mundo em acontecimento, pela consideração das novas práticas, representações e apropriações dos recursos tecnológicos, sem deixar de lado a chave crítica, sempre requerida. Desse modo, temos acesso a textos integrais (cuja leitura, até pouco tempo, era apontada como irrealizável, haja vista os custos de aquisição de material bibliográfico no Brasil) nas salas de informática presentes em quase todas as escolas do país; podemos

dialogar com escritores e escritas (ainda) não mediados pelo suporte papel e pelos sistemas editoriais tradicionais; podemos enxergar em nossos estudantes a leitura e a escrita como meio de problematizar a questão da identidade/universalidade, as cambiantes questões entre a ficção de personas e autorias, que estão sendo foco de recentes – e outras nem tão recentes assim – discussões teóricas. No entanto, não é possível ignorar as gritantes desigualdades de infraestrutura entre escolas, as gritantes desigualdades de recursos entre estudantes e professores e mesmo de qualidade de sinal de internet entre os diferentes lugares do país.

2) A literatura sofre um processo de escolarização (seja por meio das bibliotecas escolares, dos livros indicados para leitura, das aulas de língua portuguesa etc.), tornando-se alvo de discussões (e, às vezes, ataques) sobre seu uso como mero pretexto. Sobre o tema é interessante atentar às considerações de Magda Soares (1999) em “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, porque elas podem ser estendidas, com as devidas mediações, ao ensino de literatura em qualquer nível de escolaridade:

O termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva; mas há conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura”, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”, “literatura escolarizada”. No entanto, em tese, não é correta e justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos “escolarização” e “escolarizado”, nessas expressões.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam

e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. [...] É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização [...].

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, [...] ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária. [...] Disse em tese porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

[...] O “estudo” que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, como já foi dito, mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? o que é que se deve “estudar” num texto literário? 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. [...] Quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de meta-linguagem (gramática, ortografia), ou são exercícios moralizantes (SOARES, 1999, p. 20-22, 43-44).

3) A carência de um repertório elementar, o excesso de fragmentação na seleção de textos e recortes pelos materiais didáticos e a escassez de leituras literárias prévias contribuem para que o estudante dos últimos anos da educação básica encare a leitura de literatura como difícil (quando não impossível) e para que veja no ensino de literatura a abordagem de um objeto abstrato, inacessível e desinteressante. Por isso, neste nosso livro, optamos por trabalhar também com obras que têm grande apelo entre os adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e nos primeiros do ensino médio. A esse respeito é importante considerar a sugestão presente em alguns dos textos constantes no já clássico livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), de que se incorpore a leitura literária e o ensino de literatura na escola desde as séries iniciais, de modo regular e constante (por exemplo, pelas rotinas de leitura compartilhada, de leitura individual silenciosa, de troca de dicas de leitura, de atividades orais e escritas de comparação entre textos diversos), desvinculados da prática rotineira de preenchimento de fichas de leitura, de produção de resumos e relatórios, de verificação etc. Nesse sentido, o desafio do professor passaria a ser ajudar aos alunos a (re)elaborarem suas ideias sobre os textos literários e todo o mundo que os cerca (autoria, recepção, história, contexto, suporte, diagramação, ilustração, tradução, adaptação, circulação, crítica etc.), confrontando os leitores em formação com uma multiplicidade de hipóteses (pertinentes) de leitura para os textos literários, que ajudariam na compreensão de

que o sentido não está dado na superfície textual, mas é um trabalho processual. Isso, evidentemente, tem implicações para a qualidade e, assim, para a legitimidade dos materiais didáticos utilizados na educação básica, nos quais há problemas de grande monta: a quantidade de textos literários é pequena, principalmente quando se trata do gênero lírico; os textos literários aparecem apenas para ilustrar/exemplificar informações ou características e vêm de forma fragmentada; as referências bibliográficas são omitidas; os materiais são produzidos, hegemonicamente, no eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

4) A escola brasileira ainda alimenta visões tradicionais sobre a leitura, o livro, a biblioteca escolar e, principalmente, a literatura, visões essas responsáveis pela mitificação e pela elitização das práticas leitoras de literatura, às quais Vera Teixeira de Aguiar (1999) chama de auráticas, retomando Walter Benjamin, e às quais Cyana Leahy (2000) reconhece como herdeiras do positivismo que grassou a construção de nosso sistema literário e de nossa escola. É necessário problematizar na formação de professores e na escola básica essas visões tradicionais; a esse respeito, Ivanda Martins (2006) argumenta que é preciso que o professor reavalie suas leituras, a fim de levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula e a fim de evidenciar que muitas obras, apesar de não terem grande representatividade no cânone, merecem ser lidas e estudadas pela riqueza temática, estética, ética, histórica, social, cultural – quem sabe, neste processo, alcemos à condição de clássicas obras e textos que não estão no cânone escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme tentamos mostrar, o ensino de literatura perpassa a questão da formação (inicial e continuada) dos professores de língua portuguesa e literatura:

[...] Em meio a este debate é que a formação de professores, continuamente interrogada por paisagens educativas diferenciadas, temporalidades dessincronizadas e orientações de caráter legalista, se apresenta como um lugar de perquirição sobre a identidade profissional. Será, pois, deste lugar que brota a pergunta da qual jamais se pode escapar, caso exista um real desejo de conhecer as tantas camadas de sentido que, de forma contraditória, afirmam e negam os pressupostos básicos do exercício do magistério [...]. A pergunta é: Afinal, quem somos nós, professoras e professores de literatura brasileira? (GENS, 2008, p. 21)

Nós, os professores que ensinamos e ensinaremos literatura, defendemos na escola a realização de leituras múltiplas e em espaços e instâncias tais como bibliotecas públicas, livrarias, sebos, feiras literárias, encontros com escritores, programas especializados de TV e rádio, mediadas pelo que é veiculado por jornais e revistas (tradicionais e alternativos, em distintos suportes), catálogos, estudos universitários, *blogs* profissionais e amadores, *sites*, *chats*, resenhas, materiais de divulgação produzidos pelas editoras, pelos bibliotecários e pelos leitores empíricos, vídeos de *booktubers* e materiais didáticos diversos; defendemos, claro, a contação de história, as rodas de conversas, a realização de diários de leitura e tudo mais que ajudar a deslindar a literatura como prática social: mas nada disso apenas como um fim em si mesmo, como muitas vezes aparece nas perspectivas hegemônicas. No nosso entendimento, tudo isso são recursos, são dispositivos, são possibilidades – que devem estar a serviço da finalidade do ensino de literatura: que nossos alunos se apropriem dos conhecimentos coletivamente elaborados, ao longo da história, sobre a experiência e o objeto literários. Isso é uma riqueza da cultura humana produzida pelo conjunto dos seres humanos: e que deve, portanto, ser distribuída equitativamente entre todos e por todos.

Não negamos que entre as instituições importantíssimas para a intermediação criança e leitura literária estejam a família e as demais

instâncias comunitárias, que vão além do espaço-tempo escolar. No entanto, nos parece que a escola ainda é a instituição sobre cujos ombros está a grande responsabilidade de aproximar, mesmo (e principalmente) quando as demais possibilidades fracassam, as pessoas do saber literário – cujo conhecimento íntimo e intransferível, no entanto socializável, contribui indubitavelmente, assim como as demais experiências de vida, para o processo de humanização, de que fala Candido (1989).

Nesse sentido, professores, bibliotecários, supervisores, orientadores, diretores e técnicos em educação devem se fazer parceiros, tendo como meta propiciar o convívio com os textos – e com os livros – de literatura dentro e fora do espaço-tempo escolar, mas mais do que isso: devem colocar-se à serviço de um processo de ensino e aprendizagem de literatura que parta das práticas sociais, que as problematize, que as instrumentalize, que promova catarses e que requalifique as práticas sociais das quais os sujeitos desse processo participam/participarão.

Um bom começo pode ser inicialmente fazer um levantamento das leituras prévias dos estudantes, um delineamento das leituras que a escola entende como pertinentes e o cultivo do direito de escolha livre dos materiais para leituras extras (na biblioteca de sala ou da escola, por exemplo). Podem-se discutir os modos de acesso e distribuição de textos literários no contemporâneo, incluindo o debate sempre acalorado sobre as formas “legais” e “ilegais” de circulação e sobre os limites éticos em torno da produção artística como trabalho e da “mercadologização” do resultado deste trabalho por parte dos sistemas empresariais.

Pode-se pensar em uma visita guiada ou em um bate-papo sobre como se organizam as bibliotecas (físicas e virtuais), sua origem e história, o desenvolvimento dos sistemas bibliográficos e dos suportes para os textos. Depois de escolhidas e lidas as primeiras obras, podem-se seguir atividades em que os estudantes ratifiquem ou retifiquem – justificando-as – suas escolhas, em que exponham suas experiências

de leitura e argumentem (oralmente e/ou por escrito) em defesa de seu ponto de vista, utilizando os conceitos e a metalinguagem que já dominem ou, se for o caso, sendo apresentados a eles (conceitos e metalinguagem) pelo professor/mediador. Esse início pode ser a porta de entrada para compreender noções como autoria, ilustração/ilustrador, tradução/tradutor, adaptação/adaptador, título, editora, edição, capítulo, estrofe, capa, quarta capa, orelha, apresentação, prefácio, epílogo etc., entendendo-se, sempre, que não importa apenas o volume de leituras realizado, mas a qualidade do percurso, que deve ser, tanto quanto possível, “apaixonante”, “inquietante”, “desafiador”, “transformador” (a fim de garantir que à qualidade some-se a quantidade de leituras).

Para que essa aproximação inicial se prolongue e se torne uma relação íntima, é imprescindível que as atividades sejam planejadas de modo múltiplo, variado e versátil. Em termos metodológicos, isso se traduziria na desmistificação da literatura como inacessível, na diversificação dos gêneros e das épocas selecionados para leitura, na aproximação entre textos canônicos e não-canônicos, na incorporação das contribuições teóricas mais recentes às discussões realizadas no espaço-tempo escolar, no banimento da fragmentação e da descontextualização das obras literárias verificadas nos materiais didáticos (privilegiando-se, portanto, obras integrais), na valorização do papel do leitor crítico e do leitor especializado, na diversificação de estratégias de reatualização intersemiótica dos textos, na construção de análises comparativas, na desvinculação da leitura literária de práticas repetitivas e enfadonhas tais como o preenchimento de fichas (o que não significa abolí-las, mas apenas não torná-las a forma privilegiada, rotineira ou principal de registro e sistematização de leitura), na valorização do percurso e do progresso de leitura dos alunos, na aproximação com os circuitos locais de leitura e produção de literatura, na vivência de leitura em outros suportes diferentes do papel e do livro.

Finalizando o percurso empreendido, parece-nos de suma importância ressaltar que nenhum dos pontos ou perspectivas apresentados

reveste-se de verdade ou perenidade: estão sujeitos à dúvida, à discussão, à refutação e à ultrapassagem – no sentido de força in(ter)ventiva e salutar com que empregamos o termo. Esperamos que nossos esforços, de algum jeito, façam confluir na formação de leitores inquietos e inconformados, que transponham a escola e a escolarização para muito além da miséria que ainda é o nosso presente: que se ponham como os legítimos criadores que são – e possam dizer, com a força e a tranquilidade de um Riobaldo, no seu amanhã que se há de levantar acima e além da escola: “Inda hoje, apreceio um bom livro” (ROSA, 1994, p. 15). É para isto o conjunto de propostas a seguir. Mãos (e olhos, e ouvidos, e cérebro, e coração, e todo o corpo) à obra!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 1999.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos Humanos e...**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHIAPPINI, L. (coord.) **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. et al (Org.). **Didáctica da língua e da literatura**, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras: 2000.

GENS, A. Formação de professores de literatura brasileira: lugares, paisagens educativas e pertencimentos. In: Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4, p. 21-36, jul-dez de 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LEAHY, C. Educação literária como metáfora social. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MACHADO, M. (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006b.

ROSA, J. G. Grande sertão: veredas. Ficção completa, 2 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 1999.

SOARES, S. R. Letramento literário: materiais didáticos e o ensino de literatura. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

A importância do outro (e da literatura) na construção de si e do mundo em
O fazedor de velhos,
de Rodrigo Lacerda

Arlene Batista da Silva

Obra:

O Fazedor de Velhos, de Rodrigo Lacerda

Tema Abordado:

O processo contínuo de conscientização do homem a partir da relação com o outro, consigo e com o mundo ao seu redor.

Nesta sequência, trabalharemos com:

- Leitura literária;
- Análise linguística: variação linguística (escolhas lexicais)

- Produção textual: gêneros: mural de ideias/conceitos e artigo de opinião.

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Ampliar a competência de leitura coletiva e oralizada;
- Argumentar sobre a importância do outro no desenvolvimento da personalidade do sujeito, no nível da consciência de si e do mundo, da sua subjetividade e do desenvolvimento cognitivo;
- Perceber como as escolhas lexicais, as expressões linguísticas utilizadas num texto, exprimem traços da personalidade do sujeito, além de conferir coloquialidade e humor a um texto.
- Produzir um artigo de opinião sobre a temática da maturidade e da reflexão sobre si e sobre o mundo.

Número de aulas/períodos estimado:

14 aulas. Considerando a temática da obra e os objetivos, pensamos que essa sequência didática seria mais adequada ao 9º ano do Ensino Fundamental ou 1º ano do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FAZEDOR DE VELHOS, DE RODRIGO LACERDA

De acordo com Herkenhoff e Silva (2015, p. 111), *O Fazedor de Velhos*, livro de Rodrigo Lacerda, de 2008, foi selecionado para distribuição nas escolas de todo o Brasil pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBL). A obra conquistou o prêmio Glória Pondé, da Fundação Biblioteca Nacional em 2008, compôs a prestigiada lista de honra do IBBY, *The White Ravens*, também em 2008 e, em 2009, abocanhou o Jabuti, organizado pela Câmara Brasileira do Livro, além de obter a premiação da Fundação Nacional de Literatura Juvenil (FNLJ) em 2009, na categoria infante-juvenil.

Em linhas gerais, o livro em análise retrata a passagem da adolescência para a juventude, ou seja, o processo de amadurecimento da personagem Pedro, com sentimentos comuns aos jovens de sua idade, com dúvidas em relação à escolha da faculdade e a seu futuro

profissional. Em meio a esses acontecimentos são apresentadas as experiências de Pedro com os livros, a leitura e a literatura que vão contribuir para sua formação cultural e pessoal, tornando-se aspecto central no processo de construção do significado da obra.

Pedro, o narrador-personagem, com linguagem coloquial e expressões comuns ao público leitor previsto que parece estar na adolescência (o livro é dedicado a Clara e sua “turma”, por exemplo), apresenta suas memórias sobre a infância e a primeira fase da adolescência, mas o foco da narrativa recai sobre o período final do ensino médio, os conflitos acerca da escolha do curso superior, a crise vocacional, a paixão por uma amiga, Ana, que não é correspondida, ou seja, anseios e conflitos que acompanham os jovens de modo geral: amor, trabalho, amizade, família, busca por realização. Esses acontecimentos são atravessados por suas experiências de leitura e pelo contato com a literatura.

O livro tem 136 páginas, divide-se em 12 capítulos e na ficha catalográfica recebe a classificação de literatura infanto-juvenil. Embora o comentário na quarta capa afirme que na obra há “um escritor que conversa com leitores de todas as idades”, o projeto gráfico-editorial, por sua apresentação inovadora, privilegia o leitor jovem, pelo trabalho com a ilustração, o laranja vibrante na capa, contracapa e na página inicial de cada capítulo cujos títulos aparecem na margem direita no sentido vertical, rompendo com a edição convencional.

Merece destaque a ilustração da artista plástica Adrienne Galinari. Ao todo são seis ilustrações contando com a da capa, cinco delas compostas por linhas nervuradas que compõem formas geométricas tridimensionais que sugerem caminhos, tensões e indagações, em vez de retratar as personagens e cenas da história e uma, mais figurativa que aparece no livro exatamente demarcando a passagem do ensino médio para a entrada na faculdade de História. Nessa ilustração, um traçado cúbico de linhas que se sobrepõem, interpenetram-se imagens de casas, caminhos e labirintos que se misturam a outras formas que o leitor pode tecer a partir de novos enredamentos.

Pretendemos com esta sequência didática, promover a leitura da obra literária como vivência, como experiência. Nesse sentido, buscaremos construir com os alunos uma prática de leitura que leve em conta os aspectos ligados à sua materialidade, por compreendermos que a materialidade do suporte em que o texto se apresenta afeta diretamente as práticas de leitura. De acordo com Roger Chartier “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor”. (1995, p. 220).

Nessa perspectiva de análise, importa também atentar para os “protocolos de leitura” outra categoria do pensamento de Chartier, definidos como “dispositivos adotados, seja pelo autor, seja pelo editor para encaminhar a leitura da obra, esboçando um perfil do leitor ideal para aquele texto” (2011, p. 20).

Considerando que a obra literária é um objeto cultural com múltiplos significados, nossa leitura não tem a intenção de concordar com um único sentido atribuído ao texto, guiado pelos protocolos de leitura estabelecidos pelas instâncias que produzem e legitimam tal obra. Pelo contrário, pretendemos levar os alunos a questionar, refutar as ideias postas no texto, ressignificá-las pelo diálogo com outras leituras, portanto, convidá-los à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências prévias pela apropriação de novos saberes e técnicas que possam auxiliá-los (ROUXEL, 2013, p. 21).

MAPEANDO OS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS E SOCIALIZANDO O TEMA

Para este momento, separamos 02 aulas. Os alunos assistirão ao filme “Sociedade dos poetas mortos”, um filme americano de 1989, com direção de Peter Weir. O filme trata da relação educador-aluno tendo como fundo o ensino em uma sociedade autoritária, tanto na família como na escola. O drama se desenrola em meados de 1959, em uma tradicional escola preparatória, só para rapazes, chamada Academia Welton.

Após assistir ao filme, ouviremos as opiniões dos alunos, suas críticas, dúvidas e curiosidades. À medida que se desenrola a conversa, colocaremos algumas questões para debate:

1. Qual (Quais) foram os elementos motivadores para a transformação e mudança de comportamento dos alunos ao longo do filme?
2. O que os alunos aprenderam com o professor?
3. Em quais aspectos podemos afirmar que eles amadureceram?
4. Você viveu uma experiência com alguém que mudou sua maneira de pensar, ou até de se ver/perceber no mundo?

O objetivo dessas perguntas é levar os alunos a perceberem que é por meio da relação com o outro que vamos construindo a subjetividade, a consciência de si e do mundo.

Em seguida, os alunos serão incentivados a escrever um conceito³, de um parágrafo, sobre **maturidade**, a partir de sua biblioteca interior, de seu conhecimento de mundo após escritas e revisadas, cada conceito será afixado num mural na sala de aula.

LEITURA DA OBRA

Finalizado o momento anterior, iniciaremos a leitura do livro *O Fazedor de Velhos*. É importante apresentar ao leitor informações sobre o autor, a obra (prêmios conquistados), a materialidade (a cor vibrante que reflete excitação, entusiasmo, mudança; o sumário sem os nomes dos capítulos, que provoca o leitor a folhear o livro para encontrar os títulos; as figuras geométricas ao longo do texto que se colocam como enigmas ao leitor). Apoiados em Chartier (1995), entendemos que todos esses elementos que participam da construção dos sentidos da obra sinalizam, de certa

3 No livro *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão (São Paulo: Salamandra, 2005), a autora constrói com a personagem Isabel um dicionário um tanto diferenciado para as palavras, por exemplo, “Desculpa: é uma frase que pretende ser um beijo”; ou “Sentimento: é a língua que o coração usa quando precisa mandar algum recado”.

forma, que o papel da literatura na formação da consciência crítica do jovem na transição para a fase adulta. Contudo, sugerimos que o professor, em vez de uma aula expositiva, pode incentivar a busca por essas informações, sob a forma de pesquisa no laboratório de informática ou até da internet no celular, caso a escola permita o uso em sala de aula.



Rodrigo Lacerda é escritor, tradutor, professor e editor. Nascido no Rio de Janeiro em 1969, Rodrigo venceu duas vezes o prêmio Jabuti, além de ter sido ganhador dos prêmios da Academia Brasileira de Letras, Portugal Telecom, FNLIJ e Biblioteca Nacional. *O fazedor de velhos*, romance juvenil, 2008, recebeu os seguintes prêmios: Melhor Livro Juvenil da Biblioteca Nacional, prêmio Jabuti, prêmio da FNLIJ).

Destacamos, desde já, que ler o texto em sala de aula é fundamental para que os alunos adquiram a prática da leitura literária tal como propõe Dalvi (2013, p. 68). Iremos propor uma metodologia para leitura que, pode (e deve) ser adaptada às particularidades de cada turma e de cada realidade escolar. Portanto, cabe ao professor avaliar a melhor estratégia para desenvolver este momento. Porém, é essencial que “todos” os alunos participem da leitura da obra em sala de aula. Sendo assim, segue nossa proposta:

- Dividir o texto em seis partes, sendo que cada grupo fará a leitura de dois capítulos em voz alta;

- O grupo um, por exemplo, fará a leitura em voz alta dos capítulos um e dois, enquanto os demais acompanharão por meio da leitura silenciosa, tendo o texto em mãos (ou por meio de algum recurso audiovisual, eletrônico, etc.) . O grupo, ainda, será responsável por apresentar comentários básicos sobre as personagens, o narrador, o tempo da narrativa, o enredo, novos elementos que são inseridos na trama, etc..

- Na aula seguinte, outro grupo assume a leitura de mais dois capítulos e dos comentários;

No decorrer dessa atividade, o professor participa fazendo perguntas aos alunos sobre o perfil das personagens, como Pedro (narrador-protagonista) conta suas experiências da infância e da adolescência; que tipo de linguagem utiliza (formal/informal); quais efeitos de sentido essa linguagem provoca no leitor (proximidade, comicidade, angústia, etc.).

Um dos pontos que queremos destacar nesta sequência didática é permitir outras leituras diferentes daquela que os protocolos de leitura nos levam a fazer. Assim sendo, numa primeira leitura, somos levados a crer que a literatura (sobretudo a canônica) faz o jovem amadurecer, por exigir do leitor uma leitura reflexiva, ruminante, cheia de lacunas que o faz “matutar”, meditar sobre o texto durante longo período e, portanto, faz o leitor amadurecer.

Não discordamos dessa ideia, mas acreditamos que, ao levar em conta as memórias de Pedro, especialmente as interações com outros sujeitos sociais foram essenciais para a construção da sua personalidade, da sua subjetividade, inclusive do seu amadurecimento como leitor, por meio da mediação de leitura do professor Nabuco. Nesse contexto, a obra suscita discussão em alguns pontos no que se refere a relacionamentos:

- **Relacionamento com os pais** - a imposição à leitura de textos canônicos foi positiva ou negativa para Pedro? Quando éramos

crianças obrigadas a praticar um esporte, estudar inglês ou dançar balé, com o tempo desenvolvemos o gosto pela atividade? Se sim, essa regra funciona para todo mundo?

- **Relacionamento amoroso** – A frustração por não ter um amor correspondido contribui para o amadurecimento do jovem? A frustração nos leva à reflexão? Relacionar-se afetivamente com alguém muito diferente (gostos, opiniões), faz o indivíduo se conhecer e amadurecer?

- **Relacionamento interpessoal** – a convivência com pessoas de outras idades, com outra vivência cultural faz o jovem amadurecer? Enfrentar novos desafios faz o jovem aprender? Mudar de escola, de profissão, de curso contribui para perceber quem somos e com o que nos identificamos?

Discutir essas questões com os alunos ao longo da leitura da obra torna-se muito produtivo, na medida em que eles podem desenvolver uma reflexão sobre si e sobre o mundo a partir da leitura literária e também podem perceber que por meio dos relacionamentos com o outro e com o mundo, tomamos consciência de quem somos, dos nossos sentimentos, dos nossos desejos e, assim, vamos amadurecendo.

Sugerimos que, no decorrer da leitura dos capítulos, novas mensagens com opiniões dos alunos sobre o tema maturidade sejam escritas e coladas no mural.

OUTRAS LEITURAS

Para ampliar o debate sobre a questão da maturidade, da consciência de si e do mundo, sugerimos as músicas *Envelhecer*, de Arnaldo Antunes, *Malandragem*, de Cássia Eller, os trechos reflexivos de Lya Luft sobre maturidade em *Perdas e Ganhos* e em *O tempo é um rio que corre*; o poema *Amadurecimento*, de Mário Quintana, e também o vídeo de comédia *Gerente júnior*, divulgado no canal Porta dos Fundos no *Youtube*.

Nessa atividade, podemos fazer a leitura desses textos, ouvir as músicas e cada grupo será incentivado a estabelecer um diálogo entre esses textos e os eventos que ocorreram na vida de Pedro (protagonista em *O fazedor de velhos*), os relacionamentos, as reflexões e o amadurecimento.

ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Neste item, o objetivo é discutir sobre os recursos linguísticos presentes no texto: a seleção lexical, as estruturas frasais, adequação das formas linguísticas ao contexto de uso.

Uma possibilidade de reflexão linguística em *O fazedor de velhos* recai sobre o uso das escolhas lexicais. O autor utiliza variedades linguísticas de registro informal, que aproximam o texto do leitor jovem, além de conferir leveza e provocar o riso no ato da leitura. No capítulo um encontramos: “...meu pai e minha mãe começaram a me *enfiar livros garganta abaixo*”; “Um dia, *sei lá que idade eu tinha...*”, “...uma bela hora o marujo *sobe nas tamancas*”, “Carlos é um pouco menos *malucão*”, “...esse seu jeito de ir *‘tirando uma’* dos personagens”.

A partir das escolhas lexicais, é possível discutir a variação linguística. Todo o texto que produzimos na modalidade oral ou escrita pode sofrer influências de aspectos geográficos, socioeconômicos e contextuais. Quando o leitor é jovem, por exemplo, o autor costuma escolher expressões linguísticas de registro informal e até certas gírias para tornar a leitura mais interessante e cativar esse público. Em o *Fazedor de velhos*, o narrador-protagonista conta suas memórias de infância e adolescência e, para dar mais veracidade aos eventos, escolhe um vocabulário específico dessa idade que é costurado à norma culta.

Nesse contexto, vale a pena trazer para a aula uma revista própria para essa faixa etária como *Capricho* e analisar o léxico utilizado nos textos. Com isso, podemos levar os alunos a perceber que

a produção de um texto depende do contexto de produção (o que, para que, para quem, onde e quando escrevemos). Outra possibilidade é selecionar um trecho do livro ou de uma revista com registro informal e realizar uma reescrita de modo que o texto se torne mais formal, ou mais técnico, ou mais triste. Para isso, os alunos certamente terão que “mexer” no vocabulário, fazer substituições, procurar palavras novas no dicionário, percebendo que a seleção do léxico pode alterar os sentidos do texto.

De acordo com Marinho e Costa val (2006), as variedades linguísticas de registro ocorrem em função do uso que um mesmo falante faz da língua nas diversas situações em que produz uma atividade verbal. São classificadas nas modalidades: formal e informal.

O registro formal se caracteriza pela escolha de expressões que se aproximam da variedade padrão. O registro informal se caracteriza pela escolha de formas de linguagem que atendam às necessidades comunicativas cotidianas.

PRODUÇÃO ESCRITA

Neste item, o objetivo é incentivar os alunos a produzirem o gênero textual artigo de opinião.

Neste momento, os alunos serão incentivados a produzir um artigo de opinião a partir da pergunta: O que faz o jovem alcançar a maturidade? Os alunos deverão pesquisar sobre a temática e sobre o gênero para produzir um artigo de até 15 linhas. Após a escrita e a correção criaremos uma página no facebook onde postaremos os textos dos alunos, fotos, músicas, vídeos, poemas, memes e gifs que estiverem relacionados à temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta sequência didática nos propusemos a pensar práticas de leitura do texto literário como vivência e como ponto de partida e de chegada para a reflexão sobre o mundo da vida e do próprio processo de humanização do homem. Ressaltamos, contudo, que essa proposta não seja aplicada tal qual um manual ou uma receita. Ao contrário, esperamos que o leitor se coloque diante desse texto e exerça toda sua liberdade e autoridade para fazer os recortes e ajustes necessários: que tire o que não lhe serve, faça remendos, cole outros textos, ou seja, que ressignifique esta sequência didática atribuindo-lhe novos sentidos, mais próximos e mais condizentes à sua realidade.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, R. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

COSTA VAL, M. G.; MARINHO, J. H. C. **Variação linguística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In.: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 67-98.

HERKENHOFF, J. D.; SILVA, A. B. A Literatura: uma fazedora de velhos. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL “CELEBRANDO A LEITURA”, 2015, Presidente Prudente, SP. Anais..., 2015. p. 3109-3119.

LACERDA, Rodrigo. **O fazedor de velhos**. Ilust. Adrienne Gallinari. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad: Neide Luzia de Rezende. In.: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 21-22.

A literatura fantástica em Harry Potter e a pedra filosofal, de J. K. Rowling

Arnon Tragino

Nesta sequência, trabalharemos com:

- Estudos de literatura fantástica;
- Estrutura narrativa do romance;
- Elementos e estrutura do enredo;

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Identificar e reconhecer um texto de literatura fantástica: seus elementos principais, suas características;
- Diferenciar a literatura fantástica de outros tipos: como o terror, o suspense, a ficção científica e o realismo mágico;
- Reconhecer as estruturas de uma narrativa do gênero *romance*: o enredo, os personagens, o espaço, o tempo e o narrador;

- Reconhecer as estruturas do enredo: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho;

Questionamentos iniciais

- Alguma vez na sua vida você ouviu falar em literatura fantástica? Como você ficou sabendo que ela existia?
- Você já parou para pensar que a literatura fantástica apresenta elementos diferentes de uma literatura que trata do cotidiano ou da realidade?
- É possível misturar realidade e fantasia num mesmo texto. Você já leu algo assim?

Em diálogo com esses questionamentos, convidamos à leitura de *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling

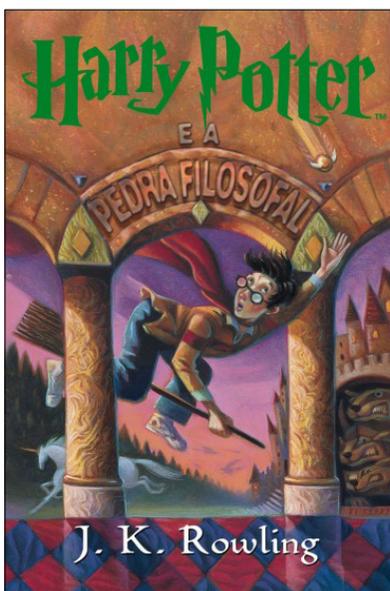
O aniversário de Duda – como podia ter esquecido? Harry levantou-se devagar e começou a procurar as meias. Encontrou-as debaixo da cama e depois de retirar uma aranha de um pé, calçou-as. Harry estava acostumado com aranhas, porque o armário sob a escada vivia cheio delas e era ali que ele dormia.

Já vestido saiu para o corredor que levava à cozinha. A mesa quase desaparecera tantos eram os presentes de aniversário de Duda. Pelo que via, Duda ganhara o novo computador que queria, para não falar na segunda televisão e na bicicleta de corrida. Para o quê, exatamente, Duda queria uma bicicleta de corrida era um mistério para Harry, porque Duda era muito gordo e detestava fazer exercícios – a não ser, é claro, que envolvessem bater em alguém. O saco de pancadas preferido de Duda era Harry, mas nem sempre Duda conseguia pegá-lo. Harry não parecia, mas era muito rápido. Talvez fosse porque vivia num armário escuro, mas Harry sempre fora pequeno e muito magro para a idade. Parecia ainda menor e mais magro do que realmente era porque só lhe davam para vestir as roupas velhas de Duda e Duda era quatro vezes maior do que ele. Harry tinha um rosto magro, joelhos ossudos, cabelos negros e olhos muito verdes. Usava óculos redondos, remendados

com fita adesiva, por causa das muitas vezes que Duda o socara no nariz. A única coisa que Harry gostava em sua aparência era uma cicatriz fininha na testa que tinha a forma de um raio. Existia desde que se entendia por gente e a primeira pergunta que se lembrava de ter feito à tia Petúnia era como a arranjara.

– No desastre de carro em que seus pais morreram – respondera ela. – E não faça perguntas.

Não faça perguntas – esta era a primeira regra para levar uma vida tranquila com os Dursley.



Disponível em: < http://4.bp.blogspot.com/-lcKDtcJ-g8o/VUQPA4SNm_I/AAAAAAAAABA/jp4zECbN254/s1600/hp1.jpg >. Acesso em 16 jun. 2016.

Harry Potter e a pedra filosofal, de J. K. Rowling, apresenta o universo de um desajustado menino que descobre ser bruxo. Seu mundo segue outro rumo quando, após a descoberta, ele percebe que a vida que levava era de fachada apenas para esconder a sua origem, quem eram seus pais, o que eles faziam e como viviam. O leitor então é

levado a conhecer a vida de Harry como bruxo: seus novos amigos, uma antiga escola de magia e bruxaria em que passa a morar, o convívio com seres mágicos, o uso de seus poderes e um grande mistério que perpassa sua própria história.

Você sabia?

Harry Potter e a pedra filosofal é o primeiro livro, lançado em 1997, de uma série de sete obras escritas pela autora inglesa J. K. Rowling. Toda a coleção se tornou uma das mais vendidas da história.

ROTEIRO DE LEITURA

O professor, ao mediar a leitura com os alunos, deve observar os seguintes aspectos:

- Pela obra já ser bem famosa, provavelmente alguns alunos devem conhecê-la. Por isso, o professor deve contextualizar toda a história antes de iniciar a leitura do livro em questão: falar sobre os filmes, a autora, os sete livros e suas repercussões, mencionar os fãs da saga e as fanfictions existentes, os parques temáticos e as histórias que surgiram da obra original⁴. Pode ser uma ótima ocasião para introduzir uma discussão crítica sobre a mercadologização da leitura e da literatura.
- Iniciar a apresentação de *Harry Potter e a pedra filosofal* mostrando os detalhes da capa e instigar os alunos a perceberem os elementos que compõem uma história fantástica: Harry voando numa vassoura atrás de um objeto, o castelo ao fundo em estilo medieval e a floresta à esquerda com um unicórnio. Apontar também o detalhe do título: a pedra filosofal já foi estudada e pesquisada antigamente com a alquimia, quando se buscava uma pedra que transformava tudo em ouro.

4 Cf. <https://www.pottermore.com>, site da autora para interação com os fãs.

- Ler o primeiro capítulo em sala explicando as sensações estranhas dos personagens chamados de “trouxas” (os seres humanos que não possuem magia), como o tio de Harry, o Sr. Dursley. Contrastar os aspectos desses personagens com os “bruxos” a fim de mostrar o comportamento de ambos acerca do mundo “real” e o mundo “fantástico” da narrativa”.
- Dialogar com os alunos sobre a escola de Hogwarts: os professores Alvo Dumbledore e Minerva McGonagall, as disciplinas de “Defesa contra as artes das trevas” e “Poções”, o ambiente escolar: o fato de o internato ser um castelo, a sala de jantar, os dormitórios e o Quadribol, o sistema de controle e disciplina, as possibilidades de subversão às regras e as consequências (justas e injustas).
- Solicitar que os alunos identifiquem e justifiquem os principais elementos fantásticos da narrativa: o aprendizado de magia, o uso da varinha, a responsabilidade com os poderes, o enfrentamento dos problemas do mundo com seres mágicos.
- Usar os elementos identificados para explicar, na aula, como é construída a literatura fantástica: os seres mágicos e maravilhosos conquistam o leitor pelo caráter de impossibilidade de existirem na vida real. Esses seres ganham “vida” no âmbito da ficção que, ao ser guiada pela imaginação, faz o leitor acreditar na história.

Neste item, observe que o romance é um gênero textual que expõe acontecimentos, ações, histórias moldadas na mente do leitor quando este realiza a leitura.

A PESQUISA COMO INERENTE À LEITURA

A própria autora, J. K. Rowling, mantém um site para conversar com os fãs: <https://www.pottermore.com/>. Nele são colocadas novidades sobre a saga, os filmes e as novas produções em torno da história.

Mas além da divulgação no site, a obra dialoga com outras literaturas: Rowling se baseou em escritores ingleses do século XX como J. R. R. Tolkien, o autor da trilogia *O senhor dos anéis*, e C. S. Lewis, autor de *As crônicas de Nárnia*. (Talvez seja interessante propor uma pesquisa sobre essas obras.)

Por outro lado, é possível observar em *Harry Potter e a pedra filosofal* que sua fantasia faz parte de uma longa tradição literária em abordar acontecimentos não-reais: os clássicos de Homero, a *Ilíada* e a *Odisseia*, já mostravam ações de personagens maravilhosos e mágicos, como os deuses do Olimpo e os seres mitológicos das viagens de Odisseu.

O professor pode promover grupos de discussão em sala auxiliando para que os alunos listem outras obras de literatura fantástica.

Com essa atividade é esperado que os alunos identifiquem a importância de grandes obras da literatura percebendo no enredo os elementos fantásticos que possuem.

UMA TRANÇA DE HISTÓRIAS

Já sabemos que o personagem Harry, em *Harry Potter e a pedra filosofal*, era maltratado por seus tios antes de ir para Hogwarts. Nesse caso, é possível perceber que a ida de Harry para a escola de magia e bruxaria funciona dentro da narrativa como um escape à sua realidade: morar debaixo de uma escada, fazer de modo forçado as tarefas domésticas e não receber carinho e amor dos familiares são momentos amenizados quando Harry sai da casa dos tios e vai para um local mágico.

No nosso cotidiano isso também acontece: quando nos mudamos de endereço imaginamos que a vida no local novo será melhor, quando mudamos de escola pensamos em fazer novos amigos, quando mudamos de trabalho sonhamos em melhorar nossa qualidade de vida. Apesar da ausência dos elementos mágicos na vida “real”, ainda buscamos ficar longe de sentimentos e momentos ruins da nossa “realidade”.

Alguma vez você já passou por isso? O professor pode propor aos alunos que exemplifiquem.

ANÁLISE E REFLEXÃO

Sobre o enredo é importante observar:

- A situação inicial: Harry inicia seus estudos na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts e fica sabendo que um antigo bruxo assassinou seus pais. O bruxo aparentemente não morreu, sua alma ainda é capaz de possuir outras pessoas e, para ter seu corpo de volta, ele precisa da pedra filosofal, que está protegida em Hogwarts.
- O conflito: Harry e seus amigos investigam por que a pedra está na escola. Muitos acontecimentos misteriosos acontecem nesse entremeio o que mostram também que Voldemort, o bruxo que assassinou os pais de Harry, ainda está vivo e atrás de pedra.
- O clímax: Harry e seus amigos encontram o local secreto na escola onde está a pedra, mas antes de poder pegá-la Harry precisa passar por alguns desafios. O último desafio é enfrentar um professor da escola que foi possuído por Voldemort.
- O desfecho: Harry vence a batalha e consegue recuperar a pedra. A escola fica tranquila com o fim dos acontecimentos estranhos e o ano letivo acaba. Harry volta para a casa dos tios nas férias.

Sobre as questões textuais podem-se observar:

- A presença do discurso indireto livre:

O Sr. Dursley se irritou ao ver que alguns deles nem eram jovens; ora, aquele homem devia ser mais velho do que ele, e usava uma capa verde-esmeralda! Que petulância! Mas então ocorreu ao Sr. Dursley que se tratava provavelmente de alguma promoção

boba – essas pessoas estavam obviamente arrecadando alguma coisa... é, devia ser isto!

- A presença de outros gêneros no romance, como a carta:

ESCOLA DE MAGIA E BRUXARIA DE HOGWARTS

Diretor: Alvo Dumbledore

(Ordem de Merlin, Primeira Classe, Grande Feiticeiro, Bruxo Chefe, Cacique Supremo, Confederação Internacional de Bruxos)

Prezado Sr. Potter,

Temos o prazer de informar que V. Sa. tem uma vaga na Escola de Magia e Bruxaria deHogwarts. Estamos anexando uma lista dos livros e equipamentos necessários.

O ano letivo começa em 1ode setembro. Aguardamos sua coruja até 31 de julho, no mais tardar.

Atenciosamente,

Minerva McGonagall

Diretora Substituta

A LITERATURA EM CIRCULAÇÃO

Sabendo então que *Harry Potter e a pedra filosofal* faz parte de uma rede histórico-literária das narrativas de fantasia, e que, mesmo descrevendo cenas e coisas “fora da realidade”, o enredo da obra ainda diz muito sobre nós leitores, é importante explorar as seguintes questões em sala:

1. Por que os tios de Harry não queriam que ele soubesse que era bruxo?
2. Como podemos lidar com situações em que somos direcionados a rejeitar nosso passado?

3. Por que, mesmo estando em um lugar mais agradável (a escola de Hogwarts), Harry ainda precisou passar por alguns problemas?
4. Qual o papel da escola nesse momento da história?
5. A volta de Harry à casa dos tios nas férias é algo desmotivador ou estimulante?
6. Existe uma ambivalência na narrativa: a escola é vista como um local menos hostil que a casa dos tios de Harry, mas, mesmo assim, em ambos os lugares, o protagonista recebe proteção mas também passa por conflitos. Como então o aluno consegue ver isso em seu cotidiano?
7. Como podemos igualar ou diferenciar os problemas e as soluções da vida em casa e na escola?

FINALIZANDO

Como atividade final, os alunos, em grupo, podem divulgar suas conclusões na internet após a leitura da obra. Sugerimos a criação de *vlog*, um canal no *Youtube*, para os alunos postarem um ou dois vídeos de 10min cada apresentando a obra, explicando a história e mostrando os seus pontos de vista após a leitura.

PARA SABER MAIS

- Livros de Harry Potter para download legal: <http://lelivros.website/book/download-harry-potter-e-a-pedra-filosofal-harry-potter-vol-1-j-k-rowling-em-epub-mobi-e-pdf/>
- Para explorar melhor a história do primeiro livro (site em inglês): <https://www.pottermore.com/explore-the-story/harry-potter>
- Livraria estrangeira que publica a saga (site interativo em inglês): <http://harrypotter.scholastic.com/>
- Canal do Youtube que trata do universo de Harry Potter: <https://www.youtube.com/user/canalcalse>

- Artigo explicando alguns pontos sobre a fantasia de J. K. Rowling: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/6769/6115>
- Artigo explicando a presença da fantasia em nosso cotidiano: <http://www.upf.br/comarte/?p=4176>
- Dissertação sobre a relação dos fãs com a obra e a criação de fanfics: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ecamorin.pdf>

REFERÊNCIAS

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, 172 p.

Suspense e intertexto em ***A distância das coisas,*** *de Flávio Carneiro*

Eudma Poliana Medeiros Elisbon

Nesta sequência, recomendada a alunos de 5º a 7º anos, trabalharemos com:

- Elementos da narrativa de mistério ou conto de enigma;
- Inferência;
- Intertextualidade, paródia e paráfrase;
- Adolescência;
- Comparação;
- Diálogos, aspas, travessão;
- Conceito de plágio.

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Posicionar-se criticamente diante de formulações ideológicas presentes no texto, como, por exemplo, o conceito de adolescência;
- Transitar fluentemente por narrativas de mistério mais extensas, ativando seu conhecimento prévio, levantando e checando hipóteses que o possibilitem estabelecer inferências inter e intratextuais;
- Reconhecer a função social e os usos comuns do método investigativo a partir das hipóteses, indícios e inferências;
- Identificar características de uma narrativa de enigma, bem como reproduzi-las em textos autorais;
- Identificar um intertexto, bem como distinguir inspiração de plágio;
- Reconhecer as características dos diferentes tipos de discursos.

1º MOMENTO (2 AULAS)

Questionamentos iniciais: o gênero

(O objetivo desta seção é propiciar aos alunos um contato inicial com alguns elementos da narrativa de enigma, gênero utilizado no texto estruturador da sequência didática referente à obra *A distância das coisas* de Flávio Carneiro).



Fonte: http://pautalivrenews.com/wp-content/uploads/2015/09/SHERLOCK-HOLMES_2671973b.jpg

- Você reconhece o personagem apresentado na figura acima?
- Qual a sua profissão?
- Que elementos presentes na imagem contribuíram para sua conclusão?

- O que você sabe sobre esse personagem?
- Você saberia definir o que é um enigma?
- Você já leu algum conto ou romance de enigma?
- Que características você acredita serem específicas de uma história de mistério?

(Neste momento, o professor poderá elaborar com os alunos uma lista das características da narrativa de mistério ou conto de enigma).

Você sabia?

O mistério, principal elemento de um conto de enigma, é apresentado por um narrador que deixa pistas a serem desvendadas pelo leitor.

Importante explicar aos alunos que nesse tipo de narrativa, o leitor assume uma postura investigativa a partir das pistas deixadas pelo narrador, mas que nem todas as pistas são confiáveis, pois o narrador, muitas vezes, tenta enganar o leitor, dando-lhe pistas falsas ou duvidosas.

Por isso, para tirar suas conclusões, é fundamental que o leitor esteja atento a todos os detalhes e alguns indícios deixados pelo “culpado”, sem ser precipitado, ou seja, sem se deixar levar pelas primeiras impressões.

Portanto, podemos inferir, ou seja, tirar conclusões a partir do conhecimento prévio. Assim como feito na análise da imagem de Sherlock Holmes.

A partir dessas discussões iniciais, o professor pode apresentar aos alunos conceitos como: **indícios**, **inferência** e **hipótese**.

Na prática...

Dinâmica Assassino-Arma-Vítima

O objetivo desta brincadeira é propiciar aos alunos uma oportunidade de familiarização com o processo investigativo a partir dos indícios, da elaboração de hipóteses e interpretação por inferência. O professor deve explicar as regras do jogo e, ao final, proporcionar um momento de avaliação em que esses conceitos possam ser discutidos:

Um aluno voluntário (que exercerá o papel de investigador) se retira da sala de aula, enquanto os demais elegem o **nome do assassino**, **a arma utilizada** por ele e o **nome da vítima**.

O professor deve esclarecer previamente que tanto assassino quanto vítima podem ser pessoas próximas, artistas, personagens de ficção, políticos, personalidades históricas, etc. E a arma pode (ou deve) ser um objeto comum.

Exemplo: Assassino – Charlie Chaplin

Arma – microfone

Vítima – Garfield

Escolhidos os nomes, o aluno voluntário retorna à sala de aula e começa a interrogar os demais, que poderão responder apenas sim ou não, a perguntas do tipo: É homem? É adulto? É famoso? É Novo? É real? Etc.

O aluno voluntário também terá direito a três pistas que serão dadas por alunos previamente escolhidos.

Importante que o professor deixe claro que dentre as três pistas, uma sempre é falsa (os alunos que darão as pistas verdadeiras e a falsa devem ser determinados antes do aluno voluntário retornar à sala).

O jogo termina depois que o investigador acertar cada elemento ou quando já tiver esgotado as suas duas chances para descobrir o assassino, a vítima e, por fim, a arma.

2º MOMENTO (1 AULA)

Com o auxílio de um projetor e sem revelar qual o “furo” da história que revela todo o mistério na última página, o professor fará a leitura da história em quadrinho da Turma da Mônica: *Dudu e Xabéu em O MISTÉRIO DOS IRMÃO GÊMEOS DE DUDU!*



Disponível em: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_palavracheve=mist%C3%A9rio&x=0&y=0. Acesso em 16 jun. 2016.

O objetivo é deixar que os alunos façam as suas próprias inferências: *Quem sabia da herança? Quem tinha interesse em sumir com os irmãos e ficar com a herança? Que pistas foram deixadas pelo culpado? Quem é o culpado?*

O professor pode reler a história para que os alunos revejam os detalhes com mais atenção.

3º MOMENTO - PRODUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE MISTÉRIO (1 AULA)

Como sugestão, o professor pode produzir cópias do texto apresentado abaixo e pedir que os alunos deem continuidade à história e lhe atribuam um título.

Ao final, eles poderão ler as histórias uns dos outros e comentar o que mais gostaram nos textos lidos.

Todos estavam muito cansados, afinal já haviam caminhado por mais de cinco horas, sem comida, sem água e sem encontrarem uma viva alma em toda a trilha. Aquele casarão havia caído do céu! Seu aspecto sombrio e o medo do que encontrariam por lá não era maior que o cansaço e a fome.

A noite não demoraria e, talvez, os moradores pudessem lhes oferecer abrigo.

A única forma de saber, seria bater na porta. Mas cadê coragem? Marcos tomou a frente, bateu na porta, chamou várias vezes e, quando já estavam desistindo, ouviram o barulho de chaves. Eles só não imaginavam que...

4º MOMENTO - DEBATE (2 AULAS)

Leitura do poema *Insegurança Máxima* de Carlos Queiroz Telles.

Os alunos deverão identificar o tema principal do texto – a adolescência; pedir que eles expliquem como chegaram às suas conclusões.

Neste item, observe se os alunos identificam o tema central do poema fazendo inferências e testando hipóteses.

Insegurança Máxima

Ser ou não ser,
ter ou não ter

comer ou não comer,
beber ou não beber,
viajar ou não viajar,
beijar ou não beijar,
vestir ou não vestir,
sair ou não sair,
amar ou odiar,
brigar ou namorar
passear ou estudar,
aceitar ou protestar,
afinar ou encarar
as grandes dúvidas
desta vida:

Será que eu sei o que eu sou?

Será que eu sei o que eu quero?

Será que eu sei o que eu sinto?

Será que essa cuca confusa

Cheia de issos ou aquilo...

Será...

Será que isso sou eu?

TELLES, Carlos Queiroz. **Sementes de sol**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1992. (Coleção Veredas).

Propor aos alunos uma pesquisa sobre a adolescência no Brasil. Essa pode ser uma importante aproximação com o universo de Pedro - personagem principal do texto *A distância das coisas* de Flávio Carneiro.

Sugestão de site para pesquisa: <http://adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia>

O professor poderá sugerir os itens a serem pesquisados e, posteriormente, debatidos:

- Definição de adolescência;
- Características da adolescência no Brasil;

- Quais os estereótipos que cercam essa fase da vida;
- Quais os direitos e deveres do adolescente;
- Quais os pontos positivos e negativos da adolescência;

Tema para o debate

Neste item, o objetivo é que sejam discutidas questões de gênero, raciais, culturais e de classe que permeiam a adolescência brasileira.

Todo adolescente é igual?

Ao final do debate, o professor poderá alertar os alunos para as características do personagem principal, também um adolescente, que questiona a relatividade dos pontos de vistas, logo, das diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto.

5º MOMENTO – SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA (2 AULAS)

- Você acha correto esconder algo de uma pessoa para evitar que ela sofra?
- Alguma vez você já teve uma certeza que não sabia explicar?
- Você sabe o que acontece com uma criança quando ela perde os pais? Quem cuida dela?
- Você já ouviu falar em plágio⁵? Saberá definir?

5 Sobre esse assunto, o professor poderá discutir com os alunos temas como tratado na matéria *Liberdade na web: Direito autoral na era “pontocom”*, disponível em: http://www.klickeducacao.com.br/je/materias/direito_autoral_na_era_pontocom/

Você sabia?

Uma pioneira pela luta em defesa dos direitos autorais no Brasil foi a compositora Chiquinha Gonzaga. Cada vez que suas obras musicais eram executadas nos teatros, ela considerava ser justo receber uma parcela do que era arrecadado, pois entendia que sua música contribuía para o sucesso das peças.

Assim, fundou a primeira entidade de defesa dos direitos autorais no Brasil, a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT). Mais tarde, foram criadas as associações de direitos autorais musicais.

(Fonte: Klickeducação.com.br)

ROTEIRO DE LEITURA

Após essa discussão inicial, apresente aos alunos o livro *A distância das coisas* (esta pode ser a oportunidade de reforçar a função da **contracapa** de um livro literário aos alunos).

Uma outra forma, é permitir que os alunos tenham um contato mais livre tanto com a obra quanto com o autor por meio do site www.flaviocarneiro.com.br. Além de informações específicas sobre o autor e a obra, também é possível ler alguns comentários de críticos literários publicados em jornais e revistas especializadas, acessar links de entrevistas concedidas pelo autor e, principalmente, **trocar mensagens com Flávio Carneiro através da aba de contatos**.

O momento de sensibilização deve ser encerrado com **a leitura do primeiro capítulo pelo professor** (peça aos alunos que durante a leitura estejam atentos a alguns temas abordados até aqui) e deixe que eles, em seguida, levantem hipóteses sobre como a história se desenrolará.

6º MOMENTO – LEITURA PROGRAMADA (DURAÇÃO SUJEITA AO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR)

Sugerimos que seja desenvolvida uma **leitura programada**⁶: o professor pode, por exemplo, estabelecer um prazo de uma semana para a leitura de dois capítulos que serão apenas discutidos, ou alternar entre trechos lidos individualmente ou coletivamente em sala.

A discussão deve ser orientada: fica a critério do professor antecipar os itens que devem ser observados durante a leitura ou retomá-los após a leitura concluída.

Exemplo de itens a serem observados **em cada parte** lida:

- **Impressões gerais:** o que acharam de mais interessante; características das personagens (Pedro, Marina, a mãe, o tio, Tiago); em que pessoa a história é narrada; frases que acharam impactantes; termos ou expressões desconhecidos; incoerências do narrador; pistas ou antecipações do que pode surgir nos capítulos seguintes, etc.

- **Impressões pessoais:** sentimentos e sensações que a leitura tenha causado no leitor; algum trecho que tenha relação com sua vida pessoal, etc.

- **Impressões intertextuais:** os alunos devem ter um espaço específico para estabelecerem relações entre o que acabaram de ler e outras obras ou filmes assistidos.

Esses aspectos podem ser discutidos coletivamente e repetidos em todos os capítulos lidos. O professor pode sumarizar os pontos comuns em um quadro durante a discussão, sem, entretanto, transformar as questões em alguma espécie de questionário ou exercício escrito.

- **A partir do capítulo 2** – antes de os alunos estabelecerem um contato direto com o livro, é necessário que o professor antecipe o formato dos **diálogos**, neste livro, marcados por **aspas** e não

6 Sobre leitura programada, compartilhada ou colaborativa: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/38-dossie-ferreiransa.pdf>, acesso em 20/12/2015.

por **travessão** como é comum em outras narrativas. Se necessário, o professor poderá abordar mais detidamente as características dos **tipos de discurso** (direto, indireto etc.).

- **Até o capítulo 4** – questionar aos alunos se eles encontraram algum indício ou pista de que a mãe de Pedro possa estar realmente viva.

- Levantar hipóteses sobre qual seria o motivo para o tio estar escondendo a verdade, caso os alunos achem que ela está viva.

- **Antes da leitura do capítulo 6 – acrescentar ao roteiro de leitura** dos alunos as seguintes perguntas: O que você acha que há na Clínica? A mãe de Pedro está internada lá? Quem a internou e por quê?

- **Debate final** – Discutir com os alunos após a leitura integral da obra:

- Por que vocês acham que o livro se chama *A distância das coisas*?
- Por que o narrador conta várias histórias de filmes vistos por ele?
- Por que o narrador afirma no último capítulo que “*Tudo na natureza está sempre mudando*” (CARNEIRO, 2008, p. 141)?
- Algumas passagens do livro passaram a fazer sentido no final? Quais?
- Há alguma incoerência na história? Por que Pedro, por exemplo, não conta ao tio sobre o roubo do livro de sua mãe?

7º MOMENTO – UMA TRANÇA DE HISTÓRIAS: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS (4 AULAS, DESCONSIDERANDO-SE O PERÍODO DE EXIBIÇÃO DO FILME SUGERIDO)

Toda a narrativa de *A distância das coisas* é construída a partir de relações intertextuais estabelecidas por Pedro. Parafraseando seu personagem favorito, o personagem narrador insiste na ideia de que “é preciso comparar para sentir a distância das coisas” (CARNEIRO, 2008, p. 23) e se compara a outros dois personagens: Ingemar do filme *Minha vida de cachorro* e Christopher Boone, personagem do livro *O estranho caso do cachorro morto* escrito por Mark Haddon.

Além dessas, são feitas referências a outros filmes: *A viagem de Chihiro* e *Inteligência artificial*.

Chamar a atenção dos alunos para esse recurso bastante utilizado na narrativa moderna para “confundir” o leitor: a utilização de dados e referências “**reais**” misturadas a dados **ficcionais**.

Inspiração X Plágio

Retomar a discussão sobre plágio, agora abordando a situação vivida por Pedro e Tiago, namorado de sua mãe.

Exibir aos alunos as imagens a seguir e perguntar se eles reconhecem os quadros aos quais eles fazem referência⁷ e explicar a diferença entre **inspiração** e **plágio**:



Disponível em: <https://autoparapessoas.files.wordpress.com/2013/02/monica-monalisa-01g.jpg>

⁷ Após a discussão, apresentar as obras originais de Leonardo da Vinci – *Mona Lisa* disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/artes/mona-lisa.htm> e *A Última Ceia* disponível em: <http://www.infoescola.com/pintura/a-ultima-ceia/>.



Disponível em: <https://autoparapessoas.files.wordpress.com/2013/02/27-parodies.jpg>

Para aprofundar-se na questão do diálogo entre textos⁸ e linguagens midiáticas, pode-se propor aos alunos quem comparem o poema *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias e os poemas *Canto do Regresso à Pátria* (1928) de Carlos Drummond de Andrade e canção *Sabiá* (1968) de Chico Buarque de Holanda e Tom Jobim.

Importante explicar que essas inspirações podem ocorrer na literatura, nas artes plásticas, na música, no cinema, etc., além de releituras e diálogos que podem ocorrer entre essas diferentes linguagens.

A partir dessas considerações, **exibir o filme *Minha vida de cachorro***⁹, citado no livro *A distância das coisas*, a fim de que os

8 Para consulta: SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia*, 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

9 Indicado a dois Oscar nas categorias principais (diretor e roteiro adaptado), **Minha Vida de Cachorro** foi um dos filmes mais aclamados dos anos 1980, revelando ao mundo o talento do cineasta Lasse Hallström, de **Regras da Vida** e **Chocolate**. Comova-se com a história do menino Ingemar que, devido ao agravamento da saúde de sua mãe, é enviado para casa de parentes numa vila no interior da Suécia, nos anos 1950. No início, Ingemar tem dificuldades de se adaptar à nova vida e superar as saudades da mãe e do irmão. Com o tempo,

alunos **criem um quadro comparativo** entre os personagens Pedro e Ingemar.

8º MOMENTO – PRODUÇÃO FINAL (5 AULAS)

A sugestão é que os alunos produzam um **book trailer** do livro lido: *A distância das coisas*, que poderá ser postado e divulgado em canais do *Youtube*.

Você sabia?

Uma das alterações interessantes na forma de vender os livros, adotado hoje por muitas editoras, e que merece destaque, pois vem se consolidando cada vez mais como uma ferramenta de marketing e divulgação importante é o Book Trailer.

O *Book Trailer*, como o próprio nome sugere, é uma ideia oriunda do cinema. Todos os filmes, ou pelo menos os mais interessantes, possuem um trailer, que nada mais é do que um trecho da obra editado com as principais e mais importantes cenas, geralmente utilizado como material promocional e transmitido antes da estreia do filme original com a intenção de chamar a atenção da mídia, crítica e público em geral.

O conceito do *book trailer* adotado pelos profissionais de marketing das editoras, é o mesmo do cinema, chamar a atenção, só que neste caso, do leitor. O que muda um pouco é a forma de fazer, pois, diferentemente do trailer de cinema onde é feita uma edição com as melhores e mais interessantes cenas do filme, no book

acaba por viver experiências que o marcarão pelo resto da vida. Apresentado em versão restaurada no formato *widescreen*, **Minha Vida de Cachorro** é um dos mais belos filmes já realizados sobre a infância. Disponível em: [http://www.interfilmes.com/filme_17744_Minha.Vida.de.Cachorro-\(Mitt.liv.som.hund\).html](http://www.interfilmes.com/filme_17744_Minha.Vida.de.Cachorro-(Mitt.liv.som.hund).html), acesso em 05/01/2016.

trailer a montagem é elaborada com frases de impacto para chamar a atenção do leitor, permeadas com cenas e imagens do livro e da história, e tudo isso envolto com uma bela música de fundo.

Passos para a produção do **book trailer**:

Fonte: <http://www.ovendedordelivros.com.br/2012/02/book-trailer-mais-nova-mania-das.html>

- Selecionar alguns *book trailers*¹⁰ de outros livros e exibi-los aos alunos a fim de que eles se familiarizem com a estrutura e a linguagem utilizada nesse tipo de propaganda;
- Organizar os alunos em equipes de trabalho. Cada equipe ficará responsável por uma tarefa na produção do *book trailer*;
- Produção de uma sinopse do livro;
- Revisão da sinopse;
- Produção de um roteiro (esse momento é crucial e demanda um número maior de pessoas, pois é necessário decidir o formato do *book trailer*: se ele terá ou não um narrador; se haverá alguma encenação com personagens; se haverá apenas imagens, trechos da sinopse ou música...);
- Gravação;
- Edição das imagens e músicas;
- Revisão final;
- Uma sugestão é que esse *book trailer* seja exibido na biblioteca da escola em sessões específicas para alunos de outras séries.

10 Exemplos de book trailers:

Uma galinha de Clarice Lispector - <https://www.youtube.com/watch?v=ojQiGNwajJY>

O diário de Anne Frank de Anne Frank - <https://www.youtube.com/watch?v=O52zLsbRhR0>

O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry - <https://www.youtube.com/watch?v=rFFneB7LURk>

Bisa Bia, Bisa Bel de Ana Maria Machado - <https://www.youtube.com/watch?v=VsTY1yeVpfk>

Uma equipe pode ficar responsável pela exibição e outra pela divulgação das sessões;

- A produção final pode ser postada em algum canal do *YouTube* criado pelos alunos e o endereço pode ser divulgado para os demais alunos da escola.

Atenção!

Um book trailer não pode ser muito extenso. Normalmente, dura entre 2 e 3 minutos.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Flávio. **A distância das coisas**. São Paulo: Edições SM, 2008.

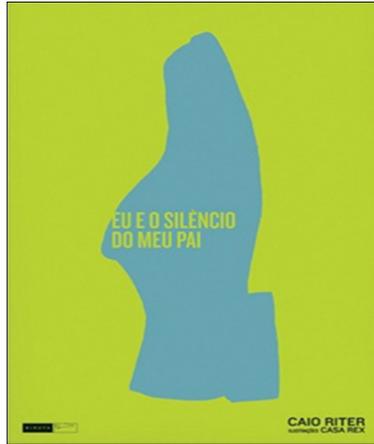
TELLES, Carlos Queiroz. **Sementes de sol**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1992. (Coleção Veredas).

*Verdades inventadas,
na relação pai-filho:
Eu e o silêncio de meu
pai, de Caio Riter*

Héber Ferreira de Souza

Nesta sequência, trabalharemos com:

- a) Verdade e invenção;
- b) Literatura e Humanização;
- c) Tensão no relacionamento pai-filho:
 - diálogo/silêncio;
 - amor/ódio;
 - orgulho/vergonha.
- d) Foco narrativo;
- e) Linguagem verba/não-verbal e texto de propaganda.
- f) figura de linguagem: Antítese



Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Reconhecer em textos narrativos o tipo de narrador e produzir análises sobre as implicações de um narrador em 1ª e em 3ª pessoa;
- Compreender a importância do amor, do diálogo, do respeito e do perdão nos relacionamentos familiares;
- Compreender a literatura como direito humano universal (humanizador)¹¹;
- Analisar a função da “antítese” em textos nos quais há o emprego dessa figura;
- Compreender o anúncio publicitário como um gênero textual com características sócio-comunicativas específicas e produzir textos audiovisuais.

11 Aqui, nos apropriamos da ideia de Candido sobre humanização que consiste no “processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o 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 à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

QUESTIONAMENTOS INICIAIS

- Numa perspectiva familiar, o que significa ser pai para você?
- Que comportamentos do filho podem, supostamente, magoar o pai?
 - Que comportamentos do pai podem, supostamente, magoar o filho?
 - Você conhece pessoas que não gostam do pai ou não se relacionam bem com ele? O que você pensa sobre essa atitude?
 - Que comportamentos podem evitar problemas na relação pai- filho?
 - Você acha importante que o relacionamento pai-filho seja unido por laços de amizade/amor? Por quê?

Obs.: Nessa dinâmica, pensamos ser interessante fomentar uma discussão com questões voltadas à ideia de pai e filho, de maneira mais ampla, a fim de que todos os estudantes se sintam à vontade para participar da atividade.

Para pensar

Pai é uma palavra com origem no latim pater, e representa a figura paternal de uma família, ou o genitor de uma pessoa. O conceito de pai é bastante amplo, e não se restringe a uma pessoa que é o pai biológico de alguém. Um pai adotivo ou um pai de criação, apesar de não ter gerado o seu filho, não deixa de ser pai. Na sociedade, um pai tem a função de amar e educar uma criança, dando resposta às suas necessidades mais básicas, para que ocorra o seu saudável desenvolvimento quanto ao aspecto físico, emocional, psicológico e espiritual (<http://www.significados.com.br/pai/>).

ANÁLISE DE TEXTOS MUSICAIS

Proposta de músicas:

- Sapato 36, de Raul Seixas: (<https://www.youtube.com/watch?v=uCwMM72UEJs>);

- Pai, Fábio Júnior: (<https://www.youtube.com/watch?v=zgo8kX0EQyg>).

Após a exibição das músicas, os estudantes podem dar opiniões sobre qual das músicas eles acham mais interessante, e em que aspecto(s) eles a acham mais interessante. Em seguida, vale desenvolver um diálogo com a turma que parta dos seguintes questionamentos?

- Como a relação pai-filho aparece na música de Raul Seixas? E na de Fábio Júnior?
- Como são descritos os filhos nessas canções?
- Como são descritos os pais nessas canções?

Observação: Nesse momento, os estudantes também podem ser indagados sobre que outros textos: músicas, filmes, poesias, romances, biografias, novelas etc. que abordam a temática de relacionamento pai-filho eles conhecem?

TEXTOS COMPLEMENTARES QUE PODEM SERVIR COMO PROBLEMATIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS PRESENTES NA OBRA

poesia

- *O constante diálogo*, Carlos Drummond de Andrade;
- *Definição de Pai*, de Luis Alves;
- *Pai, minha sombra és tu*, de Jorge Reis-Sá;
- *As mãos do meu pai*, de Mário Quintana.

filmes

- **À Procura da Felicidade** (Gabriele Muccino, 2006);
- **Falcão - O Campeão dos Campeões** (Gary Conway, 1987);
- **A Vida É Bela** (La Vita È Bella, 1998);
- **Billy Elliot** (Stephen Daldry, 2000);
- **Dois Filhos de Francisco** (Direção: Breno Silveira, 2005);
- **Gigantes de Aço** (Real Steel, 2011);
- **Gonzaga – De Pai pra Filho** (Direção: Breno Silveira , 2012);
- **Procurando Nemo** (Andrew Stanton, 2003).

UM OLHAR SOBRE A OBRA...

Você sabia?

O autor de “Eu e o silêncio de meu pai” retoma, na epígrafe da obra, a frase de KAFKA: “Rogo-te, pai, compreende-me bem”. Para quem não sabe, KAFKA teve sérios problemas com o pai, tendo uma vida conturbada pela presença autoritária de seu pai. As obras de KAFKA e RITER se assemelham pelo tom autobiográfico, por uma infância marcada por dor, tristeza e “ausência” paterna; e pelo desejo do afeto familiar.

“Eu e o silêncio do meu pai”, de Caio Riter, publicada pela editora Biruta, é uma obra ficcional de viés autobiográfico, cujo formato material privilegia a qualidade do papel, da fonte, da cor e da ilustração. O narrador-personagem pretende “ser memória de um tempo findo”, mas ainda vivo dentro de si. Ao narrar, “se transforma em palavras”, e traz um pouco do que foi sua relação com o pai, reinventando um passado marcado por fragilidade e isolamento, e projetando um futuro, como pai, baseado nos sentimentos de afeto e partilha. A narrativa se constrói predominante por meio do discurso indireto, e apresenta, de forma acentuada, oscilações entre a primeira e a terceira pessoa. Isso, supostamente, sugere o distanciamento entre o tempo da infância e o tempo da maturidade do narrador-personagem. Como as “respostas para uma mesma pergunta depende dos olhos de quem vê”, também as diferentes leituras, temáticas e possibilidades de mediação, dependerão, obviamente, dos olhos de quem lê. Pretendemos, portanto, nesta sequência didática, apontar um caminho para a leitura da obra em questão e, de alguma forma, contribuir com o ensino de literatura nas séries finais do ensino fundamental.

Para conhecer um pouco mais sobre o autor:

- <http://www.caioriter.com/>
- <http://caioriter.blogspot.com.br/search/label/Confiss%C3%B5es>

- <https://www.facebook.com/caio.riter>
- <http://www.artistasgauchos.com.br/caioriter/?pg=3315>

Prática de leitura

Há possibilidade de a obra ser lida em casa e/ou em sala de aula, por se tratar de uma obra relativamente curta, cuja leitura é de fácil compreensão. É sempre importante que os estudantes participem também da leitura e se posicionem criticamente em relação às temáticas que atravessam a obra, procurando estabelecer pontes entre a narrativa ficcional e a vida cotidiana.

COMPARANDO TEXTOS

grupo A:



<https://linhaslivres.wordpress.com/2013/08/11/dia-dos-pais-charge-do-dia/>

“O menino quer mostrar o seu presente. Quer dizer ao pai que ele foi um dos três melhores alunos da sala e que foi aprovado para o próximo ano letivo. Quer que o pai fique feliz assim como ele está feliz” (RITER, p. 65).

grupo B:



<http://www.controversia.com.br/blog/23083>

“E nenhum de nós era capaz de um abraço. Aliás, não éramos capazes nem de qualquer palavra que fosse encontro” (RITER, p. 18).

Atividade oral

A partir dos textos acima, o professor pode propor a divisão da turma em dois grupos (A e B). Cada grupo ficará responsável por compartilhar as ideias levantadas, considerando possíveis relações entre a charge e o trecho da obra literária. Um dos alunos de cada grupo pode se responsabilizar por registrar em uma folha as ideias principais, a fim de possibilitar uma melhor organicidade na apresentação oral. Cabe ao professor orientar as leituras de cada grupo, fomentando reflexões críticas que perpassem dados sociais, históricos e culturais. Vale lembrar a importância de focar, também, questões que apurem o sentimento humano, como práticas de respeito, do diálogo, de compreensão, de amor etc.

Atividade escrita 1

Após os dois grupos compartilharem suas ideias, o professor pode propor uma produção textual¹² cuja temática toque o seguinte ponto:

Atitudes simples que podem fazer um pai/filho feliz.

Atividade escrita 2

Os estudantes escolherão um dos capítulos¹³ da obra para transcrevê-lo, mudando o foco narrativo. Se o trecho da obra original estiver escrito em 1ª pessoa, deverá ser reescrito em 3ª, ou vice-versa.

Pesquise!

O que é autoficção?

Grosso modo, podemos definir autoficção como uma forma de escrita autobiográfica, própria, talvez, da pós-modernidade, em que a narrativa dos fatos da vida do autor é feita por meio de uma linguagem própria do gênero romanesco, ou seja, de uma escrita que se pretende artística. Além disso, para muitos, a autoficção também porta fabulações, invenções e distorções em relação à verdade dos fatos, uma vez que permite a introdução, no texto autobiográfico, de sentimentos, desejos, sonhos, frustrações e devaneios do escritor, numa reconstrução inventada e romaneada daquilo que ele viveu.

12 Propomos a narração como gênero a ser trabalhado. Dessa forma, os estudantes podem explorar o uso da 1º ou da 3ª pessoa cada turma, e refletir sobre as implicações da escolha de um narrador-personagem ou de um narrador-onisciente para a construção textual. Questões como verdade/invenção, também, devem ser privilegiadas nessa atividade; ou seja, o estudante pode optar por narrar histórias reais ou fictícias, ou mesclar essas duas categorias ao mesmo tempo, observando outros elementos constitutivos da narração, como tempo, espaço e personagem.

13 As iniciais maiúsculas, no *corpus* textual, delimitam o início dos capítulos.

Para saber mais sobre o assunto:

- <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num14/dossie/palimpsesto14dossie04.pdf>
- <http://www.scielo.br/pdf/alea/v15n1/a14v15n1.pdf>
- http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt16_artigo_5.pdf

TRECHOS DA OBRA QUE DIALOGAM COM OS PONTOS TEMÁTICOS PROPOSTOS¹⁴

Verdade e invenção:

“Por vezes, me perco nas datas e o que conto já não sei se é de um tempo de infância, de adolescência, se é memória ou se apenas vou inventando histórias sondadas, imaginadas, não vividas” (p. 19);

“E se lembrasse, seria certeza do ocorrido ou apenas história minha inventada por mim no desejo que já nascia em verter-me em palavras?” (p. 33);

“Quando se pensa em si mesmo as lembranças surgem fora de ordem, fora de ritmo. E, por vezes, um tanto de imaginação se torna necessário para preencher os vazios que vão ficando” (p. 67).

“Não sei se foi bem assim, mas se não foi, invento como gostaria de ter sido a minha história, a de meu pai e a da bergamoteira” (p. 90).

Leitura complementar sugerida:

“Direito à fantasia”, de Caio Riter

<http://caiorblogspot.com.br/search?updated-max=2014-11-27T14:48:00-08:00&max-results=7&start=7&by-date=false>

14 Como atividade alternativa, os pontos “verdade/invenção”, “diálogo/silêncio” e “tensão no relacionamento pai-filho” podem ser abordados em forma de seminário. Os estudantes se dividem em grupos, a fim de mapearem os trechos da obra que contemplam à temática. A apresentação consiste em uma (re)leitura associada a outros textos que tratam o assunto, publicados em jornais, revistas, livros etc.

Diálogo e silêncio:

“... trazia palavras de um tempo anterior, de um tempo e de gentes que eu nunca conheci, um tempo que nada dizia a mim” (p. 13);
“Poucas palavras ouvi do meu pai” / “Um homem feito de não verbos” / “Éramos dois emudecidos” (p. 18);
“E, apesar da caminhada silenciosa” (p. 22).

Tensão no relacionamento pai e filho:

“E o menino já sabe a resposta. Sabe que, quando ela não diz o sim, caberá o pai a negação. O menino sabe tudo isso. Todavia, mesmo sabendo, brota nele um fio de esperança de que o pai possa ser sua defesa” (p. 17);
“Terá vergonha, como sempre tem” (p. 23);
“Queria que não soubessem que ele existia, queria não ser filho daquele homem” (p. 28);
“Quer que ele se esqueça de sua pouca afetividade e se deixe sentar ao lado do filho” / “Mas o pai pouco mantém os olhos nos olhos do filho” (p. 35);
“O menino não gosta daquele pai não silencioso” / “Por isso, o abraço na garrafa que carrega não é gesto de amor ou proteção. É apenas vergonha” (p. 47);
“E se ela não o odiou (...) (...) eu o odiei” / “Se a irmã mais velha, (...) não quis ver o pai morto... , o menino quer” (p. 76);

Humanização:

“Lembro apenas que [a biblioteca] era meu refúgio na hora do recreio” / “Refúgio, talvez, de mim mesmo” (p. 55);
“Às vezes, penso que o embrião do meu desejo de escrita veio dessas redações fantasiadas” (p. 83);

Para além da obra: Caio em palavras...

“Porém, infelizmente, não foi a escola quem me construiu. Ela, hoje sei, colaborou pouco com quem sou. A biblioteca sim. Os livros mais ainda. Neles, descobri que a vida é mais, bem mais. Descobri que páginas abertas, letras decifradas são capazes de abrir olhos e de cultivar o coração. Hoje, os livros fazem parte de mim” (RITER, Caio. Primeiro dia de aula. 23 de fev. 2015. Disponível em: <http://caioriter.blogspot.com.br/search/label/Confiss%C3%B5es>. Acesso em 10 fev. 2016).

Entrevista

“Seu olhar mergulhado nos livros via o sonho que ele tanto sonhava. E, assim, o menino ia se fazendo gente”.

Considerando o papel da literatura na formação humana e tomando como ponto de partida a ideia de “se fazer gente”, por meio da leitura; ou seja, entendendo o leitor como um sujeito (sempre) ativo no ato de ler, propomos a seguinte trabalho:

Momentos:

- Localizar na comunidade onde a escola se insere uma pessoa com perfil de leitor literário: alguém que tenha amor aos livros e interesse pela narrativa literária;
- Realizar a entrevista.

Sugestão de roteiro de perguntas:

- Como e quando começou a ler narrativas literárias?
- Quais foram suas primeiras leituras?
- Por que gosta de ler?
- De que tipo de narrativas mais gosta?

- Também gosta de escrever?
- Que conselho daria a quem não gosta de ler literatura?

A atividade pode ser realizada em grupo e ter como produto final um vídeo¹⁵, que após editado, seja exibido aos demais estudantes em sala de aula ou em espaços escolares que condicionem a atividade. Nesse caso, é basilar que professor e estudantes providenciem termos de autorização de uso de imagem dos entrevistados, para fim exclusivamente educacional, no intento de evitar algum tipo de sanção de lei. Uma segunda alternativa se vale da ideia de convidar os supostos leitores a participarem da entrevista, ao vivo, em sala de aula ou em algum espaço escolar apropriado. Sendo assim, os alunos deverão elaborar previamente o roteiro de perguntas pertinentes a práticas de leituras literárias, a exemplo do exposto acima, levando em conta o tempo de aula previsto. Também é necessário que as ações sejam divididas entre os participantes do grupo, como: a) gravar a entrevista (observando a adequação do ambiente); b) entrevistar o leitor e c) editar o vídeo ou garantir uma presença agradável ao leitor no espaço escolar.

Comparando textos 2

Na parte final da obra, podemos perceber que o filho, agora com um “olhar de entendimento”, um olhar humanizado, é capaz de estabelecer vínculos mais afetivos com o pai e compreender definitivamente que “aquele homem” sempre o amou. A partir desse ponto, propomos uma análise da música “Certas Coisas”, de Lulu Santos (<http://www.vagalume.com.br/lulu-santos/certas-coisas.html>), observando a antítese na construção na música, e a possibilidade de o amor se sustentar no silêncio, a exemplo da perspectiva desse texto musical e da narrativa de Caio Riter.

15 Essa proposta de atividade será apresentada mais didaticamente no decorrer da Sequência.

ANÁLISE DE PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS

1º momento:

Exibição de propagandas voltadas para o dia dos pais, procurando desenvolver com os estudantes uma análise do jogo publicitário que envolve “emoção” e “comércio”. A atividade permite o desenvolvimento também questões que contemplem os seguintes dados:

- Qual a função da propaganda de um produto?
- Qual o destinatário mais importante da mensagem?
- Quem da família é um possível consumidor do produto?
- É um produto de necessidade básica, ou é supérfluo?
- Qual a utilidade do produto?
- O que significam as cores usadas nas imagens?
- O que mais chama a atenção, a linguagem verbal ou a imagem? Por quê?
- O que leva o consumidor a adquirir o produto?

2º momento:

Exibição do vídeo “ELEITO MELHOR VÍDEO DO DIA DOS PAIS 2015” (<https://www.youtube.com/watch?v=ZGukyquRwv8>) ou outro(s) que não assume(m) caráter comercial, procurando estabelecer diferenças entre eles (o comercial e o não comercial), no tocante, por exemplo, a: intencionalidade, função e destinatários.

3º momento:

Retomada, na obra “Eu e o silêncio do meu pai”, de dados e aspectos culturais que tenham relação com a publicidade e o comércio, e o efeito da ausência/presença dos “presentes” na vida das pessoas que os esperam. O Natal e as datas de aniversários, por exemplo, servem de abertura para a discussão. Aqui, vale recuperarmos um trecho da

obra que problematiza a questão: “Não havia dinheiro para presentes. Claro que isso eu desconhecia. Nada entendia, creio, desta história de que o Papai Noel só traz presente aos filhos dos pais que dinheiro têm para pagar” (p. 87).

ATIVIDADE: PRODUÇÃO DE VÍDEOS

Considerando a presença de recursos tecnológicos na vida dos estudantes e a eficácia da informática, na formação acadêmica, essa atividade pode ser bem apropriada, principalmente por alunos que utilizam, com regularidade, ferramentas como FACEBOOK, BLOGS e outros sites; e, habitualmente, fazem uso de câmaras digitais para registrarem o “cotidiano”, via fotografias e vídeos. Sendo assim, tendo como referência o(s) vídeo(s) exibido(s), levando em conta o segundo momento da atividade anterior, sugerimos, aqui, uma produção de vídeos que expressem a importância do bom relacionamento entre pai e filho. Este material pode ser constituído por fotografias e/ou filmagens, textos escritos ou/e gravados, acompanhados de música de plano de fundo. Sugerimos, para tanto, alguns caminhos que tendem a contribuir para a realização da tarefa:

- Dividir a turma em grupos;
- Tentar identificar na turma alunos que saibam trabalhar com edição de imagem em programas do Windows, como o *Movie Maker* ou outros programas compatíveis, e incumbi-los pela parte da edição das imagens ou de monitoria de outros colegas no uso do programa. Caso essa iniciativa seja inviável, utilizar laboratórios de informáticas para formação de editores de vídeos em escolas/ espaços educativos, por meio de diversos tutoriais disponíveis no *You tube*. Essa dinâmica também pode ser adotada em sala de aula, caso o próprio professor se disponha a aprender/repassar os passos necessários para a confecção de vídeos;
- Outra sugestão, que a nosso ver, seria bem relevante, consiste em transformar o texto final da obra (no qual, por meio de uma

narrativa poética, pai e filho se “encontram”, no leito de hospital, p. 95) em um vídeo. Para isso, é necessário que algum estudante recite em forma de poesia o trecho referido, usando o recurso de gravação de voz do *Movie Maker*, e outros colegas produzam/pesquisem imagens que retratem visualmente o que se pretende enunciar.

ANÁLISE DE TEXTOS NÃO VERBAIS E PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Antes de propormos uma atividade de análise e produção de textos, num movimento de correlação entre linguagem verbal e linguagem não-verbal, pensamos ser interessante o exercício da dinâmica do desenho-cego, o qual, resumidamente, consiste no trabalho em que o “artista” desenha mais o seu movimento perceptivo do que o objeto em si. Ou seja, trata-se de um exercício de percepção que nos faz ficar mais atentos ao mundo visível, do que propriamente um trabalho que tem como finalidade chegar a um produto final. Para desenvolver essa tarefa, sugerimos que o aluno, de olhos fechados, tente desenhar em uma folha apropriada, usando cores diferentes, os seguintes objetos: chave, sapato, pernas, braços, ombros, pai, filho. Em seguida, dê um título à sua imagem. A partir disso, os alunos trocarão de folhas e tentarão reconhecer isoladamente cada um dos objetos desenhados pelo colega, e dar a sua opinião sobre o desenho (ou sobre o movimento de percepção realizado). Concluído esse momento, o professor pode solicitar aos estudantes que escolham uma ilustração da obra literária para narrar um acontecimento marcante (negativa ou positivamente) entre um pai e um filho, deixando livre para que a atividade se baseie em experiências pessoais ou não; em histórias verdadeiras ou fantasiadas; ou até mesmo fazendo uma releitura da obra “Eu e o silêncio do meu pai”.

Acesse:

O desenho cego em evidência:

<http://criadoresdarte.blogspot.com.br/2011/03/o-que-e-o-desenho-cego.html>

Linguagens:

<http://www.infoescola.com/comunicacao/linguagem-verbal-e-nao-verbal/>

Culminância

Os trabalhos escritos podem ser expostos em forma de varal ou em espaços reservados para esse tipo de mostra;

Propomos que seja organizada uma mostra de vídeos, a fim de que todas as produções sejam exibidas aos demais estudantes, e, se possível, extensa aos pais dos alunos. Nesse mesmo dia, um exemplar da obra “Eu e o silêncio do meu pai”, ou mais exemplares, se houver recursos para isso, pode(m) ser sorteada(a) entre os pais que se fizerem presentes, como forma de homenageá-los.

REFERÊNCIAS

RITER, CAIO. **Eu e o silêncio do meu pai**. São Paulo: Biruta, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

Para ler e apreender com Um sonho no caroço do abacate, de Moacyr Scliar

Joana d'Arc Batista Herkenhoff

INFORMAÇÕES INICIAIS AO PROFESSOR

Um sonho no caroço do abacate, de Moacyr Scliar, foi publicado em 1995 e nesse mesmo ano recebeu o selo “Altamente recomendável para jovens” da FNILIJ. O livro compôs o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 2003, por meio da ação “Literatura em minha casa”, quando foi distribuído para alunos da 8º série, conforme a proposta do programa nessa época e, em 2013, novamente, foi distribuído para as escolas públicas, compondo o acervo do PNBE 2013 para as séries finais do Ensino Fundamental.

O livro traz a história de um rapaz filho de pais judeus que vêm da Lituânia para o Brasil a fim de escapar da perseguição nazista.

Mardo (apelido de Mardoqueu) enfrenta diversas dificuldades na tradicional escola em que estuda, deparando-se com as múltiplas faces do preconceito ao conviver com um colega negro e sua família. A luta dos personagens contra o preconceito de que são vítimas insere-se nas questões de identidade e relacionamentos humanos, temáticas predominantes da obra de Scliar para adolescentes e jovens, segundo estudo de Schneider (20.., p. 15) para quem “Esses dois aspectos, por sua vez, são os que mais perturbam e inquietam o jovem que está numa fase de transição em que precisa encontrar respostas para seus conflitos.”

Quanto gênero da obra, adotaremos a denominação de novela por se tratar de um relato ficcional, de dimensão média entre o conto e o romance (75 páginas) e por apresentar uma trama menos complexa que a do que o romance, porém mais desenvolvida que a de um conto.

Pautados pela concepção enunciativo-discursiva de linguagem e por uma abordagem histórico-cultural dos livros e da leitura, desenvolvemos essa proposta de sequência priorizando as práticas de leitura literária, um dos usos públicos da linguagem escrita que constitui uma prática cultural de usos sofisticado da linguagem escrita de grande importância para os sujeitos inseridos nessas culturas. Dessa forma, **o eixo do trabalho se desloca do tema para enfatizar o desenvolvimento do comportamento leitor do gênero novela.**

Por enfatizarmos nesta proposta de trabalho, a leitura literária, utilizaremos alguns conceitos da teoria das estratégias de leitura, amparada nos estudos da metacognição e de ensino explícito/reflexivo. A metacognição compreende um processo conquistado a longo prazo pelo leitor.

Por se tratar de narrativa, com traços da biografia do autor, consideramos importante abordar aspectos como a ficcionalidade e a relação entre vida e obra na literatura, sem deixar, entretanto de tratar dos temas suscitados pela narrativa como o preconceito étnico e religioso e outros temas que possam ser levantados pelos alunos durante o processo de leitura, considerando que na perspectiva das

estratégias da leitura, **partimos do conhecimento prévio dos alunos, sua leitura de mundo** para ampliar sua experiência leitora no domínio literário.

Metacognição

“Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor. (HARVEY; GOUDIVS, 2007, p. 12-13, grifos nossos).

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Utilizar a estratégia de ativar seu conhecimento prévio na leitura de narrativas literárias.
- Utilizar a estratégia de conexão, compreendendo o conceito de ficcionalidade e a relação entre vida e obra na leitura dos textos literários.
- Reconhecer a estrutura narrativa tradicional da novela, diferenciando-a, por exemplo, do conto e do romance;

Número de aulas/períodos: 10 aulas (O tempo de duração das aulas/períodos para realização das atividades é de 50 min. cada, todavia, esse é apenas uma sugestão, podendo ser reduzido ou ampliado de acordo com cada realidade, cada escola.)

Para início de conversa

Por se tratar de um trabalho que objetiva o desenvolvimento de comportamento leitor de literatura, e por partirmos da perspectiva de que

ler se aprende lendo e que compete a nós professores de língua portuguesa ensinar a ler literatura, a leitura silenciosa individual do texto em sua integralidade é imprescindível e indispensável. Considerando que a apresentação original da obra é o formato impresso em livro, o desejável é que todos os alunos efetivem a leitura em seu suporte original. Caso não seja possível, será necessário providenciar cópias para que todos os alunos possam ler o livro no mesmo período de tempo, entretanto é muito importante de todo modo que os alunos possam ter acesso ao livro durante as aulas. O livro possui 75 páginas, dessa forma pensamos em dividir a leitura em três momentos, com pausas para a leitura compartilhada e para o desenvolvimento de atividades que auxiliarão o aluno no exercício da leitura literária.

MOMENTOS

1. **Motivação Inicial (Antes da leitura) (1 aula)**

Nesse primeiro momento, os alunos ainda não terão tido acesso ao livro e o objetivo é, antes de desenvolver estratégias de leitura, motivá-los, para que sintam curiosidade em ler o livro, pois essa é uma das motivações do leitor de literatura. Serão desenvolvidas atividades para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de atividades que os levem a estabelecer previsões sobre o texto, a partir da capa do livro que pode ser reproduzida em apresentações em *power point*, seguida da apresentação material do livro sem que os alunos possam manuseá-lo ainda.

Atividade: levar para a sala de aula, fichas com nomes de frutas pouco conhecidas e pedir que os alunos imaginem e descrevam sua aparência e sabor. O objetivo dessa atividade é leva-lo a experimentar um pouco do que vivenciou a mãe do protagonista em relação ao abacate. Essa atividade deverá ser retomada ao final para discutir o que se esperava a partir do título e o significado do abacate na obra.

Trata-se do desenvolvimento da estratégia de visualização que objetiva provocar nos alunos “sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente” (JUNQUEIRA, ... p. 16). Embora essa estratégia seja desenvolvida de forma espontânea pelos leitores no ato de ler, é preciso levar os alunos a perceberem que se trata de uma das experiências típicas da leitura literária, que ocorre de forma distinta, por exemplo, em outras experiências culturais como ao assistirmos a um filme, por exemplo. Ao abordar essa diferença, o professor estará levando os alunos a compreenderem a diferença entre a experiência de ler um texto literário e de assistir a um filme.

Sugestões de nomes de frutas (os nomes das frutas vão variar de região para região, pois é necessário escolher nomes de frutas que não sejam comuns na região):

*Abacate, Abiu, Abriçó, Biribá, Butiá, Cacau, Cagaita, Cai-
mito, Cajá, Caju, Framboesa, Graviola, Groselha, guabiroba, Gua-
raná, Guariroba, Ingá, Jatobá, Jenipapo, Mangaba, Mangostim,
Melão-de-São-Caetano, Mirtilo, Morango, Murici, Pistache, Rambu-
tão, Romã, Sapoti, Sapucaia, Tâmara, Tamarindo.*

Apresentação da capa do livro e conversa sobre o que os alunos esperam encontrar a partir dos elementos da capa e do título. Falar brevemente que se trata de uma narrativa literária e de seu autor, Moacyr Scliar (esses aspectos serão desenvolvidos mais a diante)

É importante reforçar com os alunos que o levantamento de hipóteses sobre o texto não tem por objetivo verificar quem acertará as previsões realizadas. Explicar que por se tratar de um texto literário, o texto está aberto a várias possibilidades de leitura e que fazer previsões é uma estratégia usada por leitores literários.

“Formular hipóteses, fazer previsões exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou

formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado.” (SOLÉ, p. 108)

A aula termina com a indicação da leitura do livro e com os combinados de prazo para conclusão de sua leitura. Marcar o próximo momento e combinar a leitura até a página 35 (pode-se dar um prazo de uma semana para o próximo encontro e dar continuidade a outras atividades em sala de aula nesse período).

2. Leitura compartilhada: primeira parada (duas aulas)

O objetivo desse momento é recapitular, resumir o que leu, para desenvolver a habilidade de sumarização que “parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos. E, para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história lida.” (JUNQUEIRA, p.17)

Observar que as ideias principais do texto não são aquelas eleitas pelo professor e que é preciso observar que elas variam de acordo com as vivências e experiências de leitura dos alunos, entretanto é preciso auxiliá-los no processo de identificação do relevo das informações no texto.

Atividade: dividir a turma em cinco grupos para que identifiquem elementos referentes à estrutura do texto narrativo e aspectos referentes à linguagem. Após dar um tempo (10 minutos) para que dialoguem em grupo sobre os aspectos propostos, abrir para o diálogo com toda a turma, relacionando os aspectos levantados ao gênero novela, levando-os a perceberem que o autor se vale de estratégias para prender a atenção do leitor, gerar efeitos de sentido, gerar suspense, despertar curiosidade e compartilhar valores e ideias. Debater

esses aspectos com os alunos. Pedir ao grupo que tome nota dos aspectos discutidos pois ao final, o grupo irá postar um comentário sobre o livro no skooob , rede social brasileira de leitores, uma das referências leitores e novos escritores, que trocam sugestões de leitura.

Esses grupos podem se manter ao longo desse trabalho de leitura e mesmo se constituírem em pequenas comunidades de leitores em outras atividades de leitura literárias propostas.

Questões a serem propostas aos grupos

1. Onde e quando se passam a história?
2. Quem são e como são os personagens?
3. Como começou e qual ou quais os problemas, entraves surgidos?
4. Estratégias usadas pelo narrador para prender a atenção do leitor
5. Curiosidades linguísticas: palavras e expressões curiosas, interessantes e/ou desconhecidas. (Aqui o professor deve se preparar para conduzir os alunos a pesquisar especialmente os termos ligados à cultura judaica, bem como leva-los a refletirem sobre que estratégias deveriam usar para compreender o texto a partir do que sabem e não sabem).

3. Leitura compartilhada: segunda parada (2 aulas)

“Mas havia problemas. Por incrível que pareça, eu, membro de um grupo vítima de preconceito, tinha de lutar contra meu próprio preconceito, contra a sensação de estranheza e até desconforto. Hesitei muito, mas acabei contando isto a ele. Não se zangou, ao contrário: se você tivesse me dito que nunca notou a cor da minha pele, eu não acreditaria, disse.

— Você é honesto comigo, Mardo — disse, com os olhos úmidos. — E eu lhe agradeço.

Um dia convidou-me para ir almoçar em sua casa. Aceitei o convite, que mudaria minha vida.” (SCLIAR, Moacyr, 2001, p. 35)

4. O objetivo desse momento é trabalhar a estratégia “estabelecer conexões”

Iniciar a conversa comentando o trecho acima que encera o quinto capítulo, conversar sobre que mudança pensaram que fosse haver na vida de Mardo e se suas hipóteses se confirmaram.

Quando somos leitores pouco experientes, a nossa tendência é logo relacionar o que lemos com nossas vidas ou com algo perto de nós, com o tempo, aprendemos a estabelecer outras conexões, com o contexto da época de produção da obra, com a sociedade atual, com a biografia do autor e com outros textos.

ATIVIDADES

Passar o vídeo “Abdias do Nascimento (1914-2011), por Antônio Pompêo”, da coleção de vídeos, Heróis de todo mundo, disponíveis no site “A cor da Cultura” (<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodio/abdiasnascimento>) ou em DVD nas escolas da rede pública contempladas pelo Programa.

Voltar aos pequenos grupos e propor a leitura da biografia do autor que consta no livro e do prefácio de sua autoria.

MOACYR SCLIAR (1937-2011) nasceu em Porto Alegre, no extremo sul do Brasil. Descendente de emigrantes judeus russos, sua temática foi influenciada pelo judaísmo e pela experiência da emigração, bem como pela visão social resultante de sua experiência como médico de Saúde Pública. Tem mais de cinquenta livros – romance, conto, ensaio, crônica. Suas principais obras (*O centauro no jardim*, *A estranha nação de Rafael Mendes*, *O exército de um homem só*, romances, e *A orelha de Van Gogh*, contos) foram publicadas nos Estados Unidos, França, Alemanha, Espanha, Israel e em outros países, despertando a admiração da crítica. Detentor de diversos prêmios, entre eles: Prêmio Guimarães Rosa, Prêmio Brasília, Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, Prêmio Casa de las Américas, Prêmio Pen Clube do Brasil. Colaborou em vários periódicos da imprensa nacional e estrangeira, já teve obras adaptadas para cinema, teatro e televisão; viajou frequentemente ao exterior para conferências e encontros. Faleceu em fevereiro de 2011.

Fonte: SCLIAR, Moacyr. Um sonho no caroço do abacate. São Paulo: Global, 2002. Coleção Jovens inteligentes.

SEMPRE ME PERGUNTAM se os meus livros são autobiográficos – e eu sempre respondo a mesma coisa: todo escritor, quando começa, é autobiográfico. Com o tempo ele acaba se libertando de suas lembranças pessoais e aprende a criar personagens que adquirem existência autônoma. Isto não quer dizer que a gente não se volte para o próprio passado em busca de inspiração. Vale a pena, sim, lembrar a nossa própria história, quando há nela passagens que podem interessar a todos.

Minha infância e minha juventude foram marcadas pela sombra do preconceito – de vários tipos de preconceito. Há coisas que hoje parecem até incríveis, porque, apesar dos pesares, o mundo e o país melhoraram muito. Mas é suficiente lembrar que até há alguns anos, nos Estados Unidos, os negros não podiam entrar em lugares frequentados pelos brancos, para que nos demos conta da intensidade do racismo.

Eu tive a sorte de nascer no Brasil. Se meus pais não tivessem emigrado, se tivessem ficado na Europa, como muita gente de nossa família, eu poderia nem ter nascido – ou poderia virar cinza num forno crematório, como aconteceu a muitas crianças. Escapei deste destino e por isso sou grato ao nosso país. Que,

no entanto, não está totalmente livre da intolerância. Desde pequeno eu sabia que, por ser judeu, era diferente; fui ofendido algumas vezes, meti-me também em brigas, bati, apanhei. Felizmente não passou disto. Contudo, o fato foi importante para sensibilizar-me para outros tipos de preconceito, mesmo no meu grupo familiar. Porque a tragédia da intolerância é esta: ela faz com que os perseguidos, pelo medo, se fechem em seu pequeno círculo. A intolerância gera mais intolerância.

Não estou só me referindo à religião ou à cor da pele. Estou me referindo a ideias, a sentimentos, a emoções. Minha geração, que não conheceu a ameaça da Aids, era, no entanto, muito reprimida sexualmente. Os jovens de hoje correm mais riscos – mas em compensação têm mais liberdade.

Eu queria escrever sobre estas coisas. Não para dar lições, mas simplesmente para compartilhar com os leitores estas experiências. E também pelo prazer de contar uma história. Que é feita de lembranças pessoais, e é feita também de confiança e esperança. E falando em esperança, espero que vocês gostem deste “sonho”.

Fonte: SCLiar, Moacyr. Um sonho no caroco do abacate. São Paulo: Global, 2002. Coleção Jovens inteligentes.

Solicitar aos grupos que façam duas perguntas sobre o texto, a partir da leitura dos textos e do vídeo exibido. Recolher as perguntas e trocar para que os grupos respondam às questões propostas por outros grupos, observando a pertinência das perguntas em relação à novela, ao prefácio de Scliar, à sua biografia e em relação ao vídeo exibido.

Mediar a conversa sobre as questões, buscando abordar a literatura como produção ficcional que se inspira na realidade, reconfigurada por meio da efabulação, comparar a biografia de Moacyr Scliar e a história de Mardo, destacar semelhanças e diferenças.

Indicar a leitura de *Memórias de um aprendiz de escritor*, livro do autor, de 1984 que se constitui uma narrativa autobiográfica, em que o autor fala do começo de sua carreira de escritor e das suas motivações para escrever.

6. Produção de resenha sobre o livro (5 aulas)

O objetivo desse momento é levar os alunos a compartilharem no grupo suas impressões de leitura e produzirem nos grupos resenhas para o *skoob*, rede social brasileira de leitores, uma das referências de leitores e novos escritores, que trocam sugestões de leitura. Fazer uma leitura compartilhada do comentário de um adolescente nessa rede, preferencialmente *online*, no laboratório de informática ou mesmo na sala de aula, caso haja essa possibilidade, em uma apresentação a que todos possam ter acesso. Ler e comentar aspectos sobre esse gênero textual e sua adequação às condições de circulação: perfil de leitor, extensão, estratégias argumentativas para envolver os leitores e angariar seu interesse pela obra.

Não é objetivo da atividade abordar especificamente questões linguísticas, mas isso pode ser feito, desde que essas questões sejam tratadas para melhorar o caráter comunicativo do texto e sua adequação à situação interlocutiva relacionada ao gênero e seu suporte e circulação.

Por se tratar de produções coletivas, o professor poderá fazer um trabalho de reescrita dos textos com a participação da turma.

Após a conclusão do texto, os alunos deverão postar o comentário na rede e divulgar o trabalho que fizeram para obter *likes*, o que poderá ser um dos parâmetros de avaliação da atividade.

RESENHA:

Um Sonho no Carço do Abacate

Gente eu gosto de livros grandes e sem gravuras, porem ano passado minha professora de português pediu a classe para que lêssemos Um sonho no carço do abacate, então nos lemos. Apesar de eu não ser nada chegado a livros pequenos, ainda mais que tenha menos de 100 páginas eu me delicieei com uma ótima lição de vida. Li o 3º volume – novela.

O livro falava a vida de Mardo um garoto judeu, e filho de judeus. Seus pais viajaram da Rússia para o Brasil, – em 1939 se não me engano - a fim de fugir da discriminação que provocava massacres em seu antigo país. Na Rússia a família passava por apertos, como uma refeição por dia, e essa refeição às vezes já estava podre. Sua mãe – a mãe de Mardo – adorava frutas, mas na Rússia frutas eram raras e caras, de vez em quando conseguiam comprar uma, e assim dividiam da melhor forma. A fruta preferida da mãe dele era o abacate – apesar de nunca tem saboreado uma. Com Mardo já crescido, o pai dele o mandou para o juva – Colégio Padre Juvêncio – pois achava que Mardo estava indisciplinado e logo estaria no mesmo caminho do irmão – David, que era um grande desgosto a família, rebelde não quis estudar, se envolveu com gente errada, coisa do tipo.

Para um judeu uma escola de padre não é nada bom. O juva que aceitava apenas pessoas de alta classe era um colégio apenas para pessoas do sexo masculino, então confusão saíria dali. Porém Mardo se convenceu que não ia se deixar ser vencido, com isso lutou para mostrar que é digno como todos os outros. Depois de um bom tempo Mardo tinha agora a companhia de Carlos, um garoto negro que usava óculos. A partir daí uma história de preconceito e discriminação começa. Com dois pontos: discriminação religiosa e discriminação de cor de pele.

O livro na verdade é uma auto bibliografia que tem uma ótima narrativa, transmite uma lição de vida, o livro também não deixar de ter um amor em meio a preconceitos, recomendo a todos, acho que é uma história comovente. E estou louco para ler outros sucessos de Moacyr como: O centauro no jardim, O exercito de um homem só e O imaginário cotidiano.

Disponível em <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/2961/mais-gostaram>

7. Após a leitura

Por sua riqueza temática, a leitura do livro poderá gerar outras sequências didáticas e projetos de maior fôlego, de caráter interdisciplinar, por exemplo, a partir das sugestões abaixo e de outras tantas possibilidades que o professor poderá explorar, de acordo com suas ideias e de seus alunos. Uma projeto interessante junto à disciplina de História seria abordar a imigração de judeus para o Brasil, relacionando aos processos diaspóricos como a vinda dos negros africanos escravizados no período colonial.

Dicas de leitura:

O Menino do Pijama Listrado, de John Boyne.

O diário de Anne Frank, Ane Frank.

MACHADO, Ana Maria. O mistério da ilha: Mandingas da ilha quilombola. Il. Wilma Martins. 11.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.

Filmes

Os filmes com temáticas semelhantes ao livro poderão ser exibidos fora do horário das aulas, em parceria com outros professores, à maneira de um festival de cinema temático, com debates:

- *A vida é bela*, direção de Roberto Benigni (1998)
- *O Menino do Pijama Listrado*, Direção de Mark Herman, do mesmo nome (2008).
- *Branco sai, preto fica*, direção de Adirlei Queirós (2015)

REFERÊNCIAS

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALLEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura**: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 10, p. 1-23, 2014. Disponível em <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/49>. Acesso em 23/21/2015.

SCLIAR, Moacyr. Um sonho no caroço do abacate. São Paulo: Global, 2002. Coleção Jovens inteligentes.

SCHNEIDER, Talita Felix O herói na literatura juvenil de Moacyr Scliar. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S5/talitaschneider.pdf>. Acesso em 05/12/2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, 1996.

*Invisibilização social
e violência de gênero:
Decifrando Ângelo,
de Luis Dill*

Mariana Passos Ramalhete

Nesta sequência, trabalharemos com:

- bullying e isolamento no espaço escolar;
- invisibilização social, egoísmo, narcisismo;
- violência de gênero;
- novas mídias; e
- linguagem coloquial.

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Reconhecer a estrutura e as finalidades do gênero documentário.
- Reconhecer as marcas de coloquialidade em um texto literário, a partir do discurso direto das personagens, e ponderar sobre sua adequação ao contexto discursivo.
- Compreender criticamente as consequências do bullying, do isolamento no espaço escolar, bem como da violência de gênero na sociedade.
- Produzir trabalhos escolares (documentário escrito, cartazes, roteiro e filmagem e respectiva divulgação) que envolvam a criticidade, que motivem a humanização¹⁶ do homem dentro e fora do espaço escolar.

Questionamentos iniciais

1. Alguma vez na sua vida você já se sentiu solitário, mesmo cercado de pessoas? Conte como foi sua experiência.
2. Você já parou para pensar que tal comportamento pode compartilhado por inúmeras pessoas no mundo e que cada uma tem o seu modo de reagir?
3. Você já presenciou alguma situação de violência física ou psicológica na sua escola? Como foi? Alguma providência foi tomada em relação à vítima e ao agressor?
4. Em 2011, 11 estudantes foram assassinados na escola Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro Realengo, RJ. Infelizmente, casos parecidos ocorrem em vários países. Você já ouviu falar em episódios similares? Na sua opinião, quais as possíveis causas para o massacre? E os modos de evitá-lo?

16 Entendemos, consoante Candido, que [...] “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]” (CANDIDO, 1988, p. 175).

Em diálogo com esses questionamentos, convidamos à leitura do livro *Decifrando Ângelo*, de Luis Dill.

“Às 10h33min todos na escola ouviram o tiro. Na hora a grande maioria não entendeu o significado do estouro. Alguns risinhos foram ouvidos, desenhados pelo susto. O silêncio posterior deixou o ar cheio de uma áspera expectativa. No minuto seguinte o grito agudo da funcionária pôs fim à inocência. Todos se assustaram. E ninguém mais esqueceu o som”.



Decifrando Ângelo, de autoria de Luis Dill, é um livro que já chama atenção desde a capa: às 10h33, ouve-se um tiro que foi disparado dentro da escola. Sem saber, inicialmente, quem é a vítima e o alzo e as motivações do crime, o leitor sente-se envolvido e, pelo suspense do gênero documentário, por meio de 27 (vinte e sete) depoimentos curtos, é convidado a decifrar quem é o adolescente Ângelo.

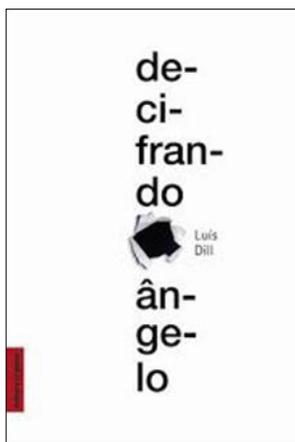
Para conhecer o autor...

Luís Dill (Porto Alegre, 4 de abril de 1965) é um jornalista e escritor brasileiro, suas obras abrangem os gêneros conto, romance, poesia, novela, roteiro e minicontos.

Para acompanhar a fã page do escritor: <https://www.facebook.com/LuisDill>

ROTEIRO DE LEITURA

O professor, como mediador da leitura, deve fomentar os seguintes aspectos:



- Características da materialidade da obra: explorar a capa, a contracapa, a organização dos depoimentos. O professor deve dar pistas sobre o tipo de perguntas ou ponderações que podem ser colocados, tais como o que significa o “rombo” na capa. Qual o significado do verbo “decifrar”, no nome “Ângelo” (a palavra remonta à ideia de anjo, angelical, mensageiro), por exemplo.
- O gênero textual presente no livro, que é mais comum no meio cinematográfico¹⁷.

17 Em linhas gerais, o documentário pode ser definido como uma produção cinematográfica não ficcional, cuja função é explorar um determinado assunto sob olhar não só do diretor, mas por meio do depoimento das pessoas que participam dessa produção. A seguir você encontra algumas fontes de como criar um documentário: <<http://pt.wikihow.com/Criar-um-Bom-Document%C3%A1rio>>, <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/como-produzir-documentarios>> e <<https://veele.wordpress.com/o-que-e-um-documentario/>>.

- Sistematização das características principais do gênero textual documentário, seu ambiente de circulação e suas finalidades, e os efeitos de sua apropriação/incorporação pela obra literária.

- A sequência das datas na organização do documentário. A observação das sequências das datas é relevante, não só pelo aspecto cronológico, mas para evidenciar a maneira como a “investigação” está sendo conduzida, pois todos os dias são colhidos depoimentos.

- Observar os aspectos estéticos da obra: analisar os cortes de um depoimento a outro, a agilidade narrativa, a técnica de montagem, dentre outros.

Observação: Como o livro está organizado em 27 depoimentos curtos, sugere-se que seja feita uma leitura partilhada na sala de aula, em média três depoimentos por vez. Salienta-se, no entanto, que o número de aulas, bem como a dinâmica da leitura são, apenas, sugestões. Cada professor pode adequar essa proposta de acordo com a sua realidade, conforme as especificidades da escola e da turma.

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.¹⁸

(Provérbio chinês, que ficou conhecido na obra *Ensaio Sobre a Cegueira*, de José Saramago)

Com a leitura deste provérbio, tente perceber a diferença entre “olhar”, “ver” e “reparar”. Proponha uma discussão que problematize as relações humanas, a superficialidade, o isolamento (dentro e fora do espaço escolar), considerando a ausência de relações baseadas no respeito e no cuidado, as mudanças sociais proporcionadas pelos adventos da tecnologia, a quantidade de afazeres e cobranças do mundo atual e a necessidade de ser querido, aceito, fazer parte de um grupo.

18 Sugestão de pesquisa sobre invisibilização social – Fonte: < http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3666%3Ao-homem-torna-se-tudo-ou-nada-conforme-a-educacao-que-recebe&catid=46%3Ana-midia&Itemid=97&lang=pt>

Decifre as pistas!

Analise o perfil dos estudantes (classe social, aparência física, dimensões ético-morais dos relacionamentos, imbricamento entre a necessidade de participar de um grupo e manter a própria integridade etc.).

Pesquise!

Faça uma pesquisa, em sites, livros, revistas, jornais, redes sociais, movimentos sociais, dentre outros, sobre a violência de gênero. Considere que existem pesquisas oficiais que revelam os estados brasileiros onde a violência contra o gênero feminino é maior. Pesquise, também, sobre as políticas públicas e ações de movimentos independentes que lutam para que essa realidade seja mudada.

Após a realização das pesquisas, converse com seus colegas, socialize suas experiências e conhecimentos e, em grupo, realize um roteiro de documentário escrito, que “decifre” as causas da violência contra o gênero feminino e as potencialidades da escola para a construção de uma sociedade pautada na igualdade de gênero.

Sugestões:

1. Dados estatísticos sobre violência contra mulher:

<http://www.compromissoeatitude.org.br/dados- e-estatisticas-sobre-violencia-contras-as-mulheres/>

2. Sobre feminicídio – Fonte:

<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/femicidio/>

3. Sobre a Lei Maria da Penha - Fonte:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm

4. Sobre a Lei do Feminicídio – Fonte:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm

5. “Não me Kahlo” (página virtual que discute o feminismo) – Fonte:

<https://www.facebook.com/NaoKahlo/?fref=ts>

6. Reportagem sobre a violência contra a mulher – Fontes:

<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/espírito-santo-e-o-estado-brasileiro-que-mais-mata-mulheres/>

<http://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/tv-vitoria-solidaria/2015/03/uma-mulher-e-agredida-a-cada-cinco-horas-no-espírito-santo-diz-secretario/>

Com essa atividade, espera-se que o assassinato que acontece no livro seja problematizado não só a partir da óptica do agressor, mas da vítima. Propõe-se uma crítica à sociedade machista, heteronormativa que vivemos e as respectivas (e urgentemente necessárias) possibilidades de questionamento e superação dessas práticas.

UMA TRANÇA DE HISTÓRIAS



Assista ao documentário *Pro dia nascer feliz* (2007), disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmU>

Além de refletir sobre as características marcantes de um documentário, inicialmente pertencente à escrita e, depois às telas

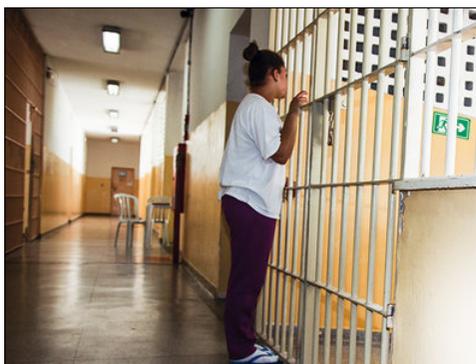
cinematográficas, reflita sobre o conteúdo da obra. Trata-se de uma produção que aborda criticamente o sistema educacional brasileiro, focando-se em realidades culturais, sociais e econômicas distintas. Demonstra, a partir do discurso de várias pessoas envolvidas na comunidade escolar (alunos, profissionais e famílias), a grande diferença entre as escolas públicas e as particulares e um aspecto nocivo e fulcral: a violência e sua respectiva banalização nas escolas.

Se você tem interesse em assistir a mais documentários, veja algumas dicas aqui:

<http://revistagalileu.globo.com/Cultura/Cinema/noticia/2014/07/11-documentarios-que-vao-mudar-sua-visao-do-mundo.html>

Atente-se para os conflitos existentes no espaço escolar e, principalmente, observe as motivações da violência. A banalização. A desvalorização do ser humano.

Para reflexão



Os aspectos discutidos no documentário *Pro dia nascer feliz* evidenciam o quanto as escolas públicas brasileiras ainda precisam caminhar no tocante ao fomento da paz dentro e fora do contexto educacional. Essa produção, ao mostrar, também, as disparidades infraestruturais,

pensa-se não só nas dicotomias público x privado, mas na influência da arquitetura escolar na socialização de saberes e experiências. De acordo com Foucault (1999), a escola se assemelha às instituições carcerárias e ambas possuem a função disciplinadora e de vigilância. Desse modo, pensamos que construir uma cultura de paz não requer apenas boa vontade de professores. É preciso vislumbrar a escola não como um espaço punitivo, que se restringe às regras e às compartimentações curriculares, mas conjecturá-la como um espaço de ensino, de aprendizado, de troca, de compartilhamento de saberes, de experiências, de discussão, de não violência, de fomento à criticidade, ao afeto, dentre outros.

Análise e reflexão linguística

Algumas questões da língua portuguesa podem ser abordadas a partir da leitura da obra, tais como:

- uso da linguagem coloquial;
- ênfase no discurso de adolescentes para decifrar um outro adolescente;
- não contemplação de adultos do discurso;
- as diferenças nas falas de meninos e de meninas quanto ao acontecido, e que identifiquem uma possível naturalização da violência contra a mulher, antecipando, dessa forma, a questão de gênero.
- entender a importância e a necessidade da coloquialidade no livro *Decifrando Ângelo*;
- identificar palavras próximas à realidade dos alunos. Nesse caso, por exemplo, dois ou três excertos do livro podem ser analisados, a fim relacionar as falas com as características dos adolescentes, plenamente descritas no início de cada depoimento.

Observação: Não estabelecer relações valorativas e hierarquizantes sobre a linguagem utilizada. O importante é tentar compreender a importância dela para os discursos dos sujeitos envolvidos e para a construção do enredo. Em outras palavras, não se trata de uma atividade que visa a criticar a não utilização do vocabulário consoante

à gramática normativa, mas, sim, de entender a importância dos registros coloquiais para o enredo. Por exemplo, o depoimento de Adriane da Silva (p. 12-13) (“[...] mas eu gosto de caras, assim, com mais maturidade, tá entendendo? O quê? Por que eu olhava pra ele? Ah, JB, te falei, mó gato.”) traz marcas de coloquialidade que a identificam como a adolescente que, além de usar roupas extravagantes, possui uma sensualidade nítida, conforme exposto em sua descrição.

Após assistir ao documentário, tente perceber as semelhanças em relação às marcas de coloquialidade nos discursos (tanto da produção fílmica, como da literária). Pondere sobre quem são os sujeitos do discurso e seus respectivos contextos históricos e sociais.

A LITERATURA EM CIRCULAÇÃO

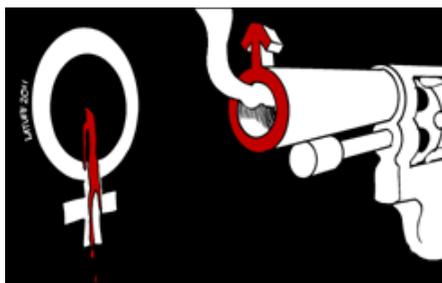
Uma boa ideia pode ser conversar em grupo sobre as expectativas iniciais em relação à capa do livro *Decifrando Ângelo* e se essas expectativas foram confirmadas.



Em seguida, proponha discussões que fomentem a consciência crítica, a humanização, a possibilidade de transformação social. A seguir, algumas sugestões.

1. Qual a relação da capa do livro com seu título?

2. Afinal, quem é o adolescente Ângelo? Você consegue decifrá-lo?
3. Quais as possíveis consequências do bullying e do isolamento no espaço escolar?
4. O livro mostra o depoimento de 27 pessoas que conviviam com Ângelo e Letícia, mas a tragédia, mesmo assim, aconteceu. Quais as possíveis causas para isso?
5. No livro, Ângelo foi a vítima? Foi algoz? Ou os dois? Quais os efeitos dessa dicotomização (vítima x algoz) na formulação da narrativa?
6. Sabemos que há, atualmente, uma espécie de glamorização da violência e sua respectiva celebração. Dessa maneira, explique o excerto, considerando o contexto abordado da obra literária e o status de “herói” adquirido por pessoas envolvidas no tráfico de drogas, por exemplo: “Depois da loucura que ele cometeu, aí mesmo que o Ângelo ganhou status de celebridade” (DILL, 2012, p. 61).
7. Quem era a adolescente Letícia? Como podemos “decifrá-la”?



8. Por que a violência nas escolas e a violência de gênero se tornaram tão comuns?
9. A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher define feminicídio como “instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte”. Estabeleça correlações dessa definição com o desfecho

da obra literária, apontando possíveis caminhos para que essa realidade seja extinta.

10. Por que o gênero documentário foi o escolhido para “narrar” os fatos?

Com essas discussões, espera-se que o aluno perceba não só as consequências do bullying, mas de correlacionar o crime cometido com uma realidade maior que está presente na sociedade brasileira, independentemente da idade.

FINALIZANDO

Como forma de socialização de experiências e do conhecimento produzido, proponha aos alunos o estabelecimento de um pacto de não violência. Em conjunto, faça a mediação de cinco normas escritas que ajudem a reduzir a agressividade na escola e entre as pessoas. Enfatize a importância desse pacto. Sugira, também, a elaboração de cartazes e vídeos em sua escola que discutam a opinião dos estudantes da escola sobre bullying, isolamento no espaço escolar e violência de gênero. Divulgue os vídeos, bem como as pesquisas já realizadas, em redes sociais. Você pode criar uma página específica para isso ou compartilhar em páginas pessoais.

Observação: A atividade deve ser feita em grupos, com funções delimitadas: quem elaborará o roteiro, quem filmará, quem dará depoimentos, quem fará edição e montagem, quem divulgará e como, dentre outros.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. 1988. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 21 dez 2015.

DILL, Luís. **Decifrando Ângelo**. São Paulo: Scipione, 2012. 61 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 143 p. Tradução de Raquel Ramalhe. Disponível em: <<https://comunicacaodasartesdocorpo.files.wordpress.com/2013/11/foucault-michel-vigiar-e-punir.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

*Cultivo de relações,
imaginação e papéis sociais
em **O Pequeno Príncipe**, de
Antoine de Saint-Exupéry*

Ravena Brazil Vinter

INFORMAÇÕES INICIAIS AO PROFESSOR

“A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos, se tu queres um amigo, cativa-me!”



Narrativa fabular, o livro *O Pequeno Príncipe*¹⁹ dá vida a flores, animais e seres ficcionais que dialogam com humanos. A obra é classificada como literatura infantil e juvenil e foi publicada pela primeira vez em 1943 nos Estados Unidos em Nova York. É o terceiro livro mais traduzido no mundo e está entre os mais lidos por pessoas de todas as idades. Estima-se que seu conteúdo foi traduzido em mais de 210 línguas, há, inclusive, exemplar em braile. A editora brasileira de *O Pequeno Príncipe* afirma vender uma média de três mil exemplares da obra²⁰ por ano. O livro chama atenção desde o início, visto que a mensagem é intercalada por aquarelas feitas pelo próprio autor. Sua importância é tão fortemente reconhecida que quando a obra completou cinquenta anos de publicação na França, foi confeccionada moeda comemorativa (veja imagem ao lado²¹).

19 Capa do livro disponível em: mundomagicodoslivros.com.br

20 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/04/1269197-o-pequeno-principe-completa-70-anos-conheca-aventuras-do-autor.shtml>

21 Disponível em: <http://guiadoscuriosos.com.br/blog/2013/07/09/curiosidades-dos-70-anos-de-o-pequeno-principe/>



Motivados pela aceitabilidade da obra, pela possibilidade de um trabalho crítico a partir de seu conteúdo, pela constante busca de alternativas para a formação de leitores autônomos que possam futuramente utilizar as estratégias aqui propostas em suas leituras individuais, resolvemos elaborar uma sequência didática para ser desenvolvida com turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II. Estas atividades podem também ser adaptadas para outras séries. Vale ressaltar que é necessário ajustar a sequência didática à realidade de cada sala de aula, inclusive no que diz respeito ao tempo determinado para realização de cada momento.

Você sabia?

Antoine de Saint-Exupéry nasceu na França em 1900, serviu à Força Aérea Francesa, participando de missões no Saara, sobre o Mediterrâneo e na Cordilheira dos Andes. Seu sonho, desde menino, era voar. Costumava amarrar asas de lençol na bicicleta e dizia aos irmãos: “Vocês verão quando eu sair voando num avião! A multidão gritará: Viva Antoine de Saint-Exupéry!” Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/04/1269197-o-pequeno-principe-completa-70-anos-conheca-aventuras-do-autor.shtml>

Nesta sequência, trabalharemos com:

- Características e elementos da fábula;
- Personificação e metalinguagem.
- Importância do cultivo de relações;
- Construção de identidades e convenções sociais em *O Pequeno Príncipe*;
- Questionamento de valores.

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Reconhecer a estrutura e finalidade do gênero fábula.
- Fazer previsões, questionamentos, inferências e levantar hipóteses que poderão ou não ser confirmadas.
- Resumir e organizar ideias.
- Identificar tema e ideia principal.
- Identificar nos textos personificação e metalinguagem.
- Saber reconhecer tipos de discurso no texto.
- Observar características inerentes a cada personagem e traços semelhantes entre eles.
- Questionar valores pré-estabelecidos e convenções sociais.
- Desenvolver trabalhos críticos que lhes permitam avaliar seus conhecimentos.
- Refletir sobre o papel humanizador²² da literatura.
- **Tempo de execução:** aproximadamente 21 aulas de 50 minutos.

22 Concordamos aqui com Candido que reconhece na literatura, um papel humanizador, ou seja, que confirma a humanidade no homem. Pode ser percebida como algo que atua na formação do ser humano (1972, p. 81-82).

ROTEIRO DE LEITURA

Momento 1: antes da leitura

Leve para a sala de aula canecas, roupas, frases, tudo o que se refere à iconografia de *O Pequeno Príncipe* e utilize, antes mesmo de mostrar o livro, como estratégia de visualização (em alguns momentos você perceberá que eles conhecem as imagens, mas não relacionaram ao livro);

Mostre no projetor a imagem da cobra que engoliu o elefante e é, de acordo com o narrador de *O Pequeno Príncipe*, vista como um chapéu pelos adultos. Pergunte aos alunos o que eles veem e verifique se alguém reconhece na imagem algo além do chapéu. Informe que depois descobrirão o que a imagem é de fato.

Questionamentos iniciais (professor, você poderá fazer alguns questionamentos aos seus alunos)

- Você tem amigos? Alguma vez na sua vida, você se sentiu só mesmo tendo amigos? Em que situação?
- Você já parou para pensar que os relacionamentos precisam de atenção?
- Você já conheceu alguém muito autoritário? Essa pessoa vivia cercada de amigos?
- As pessoas que estão ao seu redor pensam e agem como você? Como você faz para se relacionar com elas?

Miniaula sobre conceitos (tempo para a atividade: aproximadamente 1 aula)

Apresente brevemente em uma miniaula, os conceitos de personificação ou prosopopeia, metalinguagem, glossário, tipos de narrador, tipos de discurso (direto -indireto - indireto livre) e do gênero textual fábula para serem utilizados depois, durante a execução da sequência didática.

Peça antecipadamente aos alunos que tragam uma fábula para a aula. Cada aluno fará leitura individual de sua fábula e apontará aos colegas marcas encontradas em seus textos que caracterizam esse gênero.

Ao fim dessa aula, os alunos deverão estar aptos a reconhecer características de uma fábula, bem como os outros conceitos abordados. Faça uma breve avaliação da assimilação desses conceitos com os textos trazidos por eles.

Preparação para a leitura da obra (tempo para a atividade: aproximadamente 2 aulas)

- Pergunte aos alunos o que sabem sobre *O Pequeno Príncipe*;
- Pergunte se conhecem o autor e o que sabem sobre ele;
- Solicite aos alunos que elaborem perguntas que poderão ou não ser respondidas ao fim da leitura²³;
- Peça que os alunos escrevam com suas próprias palavras um glossário com os seguintes vocábulos: preguiça, vaidade, orgulho, melancolia, vergonha, fidelidade, regulamento, efêmero, cativar, rito;

23 Solé (2012) destaca algumas perguntas, que de acordo com Cooper (1990, p. 342) podem ser feitas em texto narrativo: *Cenário* (Onde ocorre essa história? Em que época sucede esta história?); *Personagens* (De que trata a história? Quais são os personagens da história? Qual é o personagem principal ou a estrela da história?); *Problema* (Os personagens da história (pessoas/animais) tinham algum problema? Ao escutar esta história, o que vocês acham que os personagens pretendiam?); *Ação* (Quais foram os fatos importantes dentro da história?); *Resolução* (Como é que os personagens desta história resolveram seus problemas?); *Tema* (O que é que esta história tentou nos comunicar? Que lições podem ser extraídas desta história?). O professor deve sempre lembrar de seu papel como mediador da leitura, que tem responsabilidade em mostrar as estratégias, nortear os alunos, não devendo trazer respostas prontas.

- Pergunte aos alunos se eles já ouviram falar no asteroide B 612 e explique que ele estará em uma história que eles conhecerão em breve. Na sequência, faça mais algumas perguntas: o que seria um asteroide? Quais são os planetas do sistema solar? É possível encontrar vida fora da Terra? Informe aos alunos que em breve conhecerão alguém que viveu fora da Terra.

Momento 2: durante a leitura

Leitura da obra (tempo para a atividade: aproximadamente 6 aulas)

A obra é dividida em vinte e sete capítulos curtos, o que proporcionará a realização da leitura em sala de aula.

Sugerimos leitura individual e silenciosa que cada aluno fará da obra na íntegra²⁴.

Nosso segundo passo será a leitura compartilhada, que será feita por capítulos, ora em voz alta, ora em silêncio. Ao fim da leitura de cada capítulo, o professor, no papel de mediador da leitura, conduzirá os alunos por quatro estratégias estabelecidas por Isabel Solé (2012):

- Resumir o que foi lido
- Esclarecer dúvidas sobre o texto de forma a comprovar se foi compreendido
- Formulação de pelo menos duas perguntas cujas respostas dependam da leitura do texto
- Estabelecer previsões sobre o que será lido

24 De acordo com Isabel Solé (2012, p. 117), para que se consiga ter domínio dos procedimentos da leitura, não basta que os alunos assistam ao processo no qual o professor construa suas previsões, inferências e interpretações do texto. Devem, os próprios alunos, selecionar marcas no texto, formular hipóteses, interpretar para obter certos objetivos.

Momento 3: após a leitura

Peça aos alunos que completem o quadro abaixo (que serve como exemplo) com pelo menos uma mensagem extraída do livro sobre a questão cultural/literária, social e ética²⁵. Após concluída a tarefa, socialize em sala de aula. (tempo para a atividade: aproximadamente 1 aula)

Mensagem	Parte do texto	Comentário
Questões culturais/literárias	“As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?”.	Abordagem das convenções do mundo adulto. Há a ideia de que o adulto não se preocupa com os sentimentos das pessoas, com a amizade, mas sim com números, principalmente em se tratando de conta bancária.
Questões sociais	“(...) essa pessoa grande mora na França, e ela tem fome e frio”	Aparentemente, quando Saint-Exupéry dedica seu livro a Léon Werth, este seria um amigo pobre que mal teria o que comer. No entanto, quando buscamos informações biográficas do autor e do alvo de sua dedicatória, podemos perceber que eram grandes amigos e Léon foi exilado na Suíça durante a Segunda Guerra Mundial, onde passou frio e fome ²⁶ .

25 Tabelas adaptadas a partir da tese de doutorado de Rosana Jurazeky (2014).

26 Disponível em: <http://monografiaopp.blogspot.com.br/2010/12/3-leon-werth-quando-crianca.html>.

Mensagem	Parte do texto	Comentário
Questões sociais	<p>“Ele não sabia que, para os reis, o mundo é muito simplificado. Todos os homens são súditos.”</p>	<p>Quando visita o primeiro asteroide, ao sair do seu, o Pequeno Príncipe se depara com um rei orgulhoso que gosta de dar ordens e afirma governar tudo o que está ao seu redor. Embora razoável, visto que o rei não dá ordens que não possam ser cumpridas, o monarca é orgulhoso e demarca bem sua posição favorecida em relação aos súditos.</p>
Questões éticas	<p>“Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia.”</p>	<p>Quando o acendedor de lampiões do quinto planeta fala dos regulamentos, percebemos uma subserviência excessiva com relação ao sistema, às leis, à moral e à ética, ou seja: lei deve ser seguida a qualquer custo, mesmo que para isso não se tenha descanso, como é o caso dele.</p>
	<p>“A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos, se tu queres um amigo, cativa-me!”</p>	<p>Diálogo da raposa com o Pequeno Príncipe sobre a importância dos relacionamentos e da amizade que parece não ser valorizada pelos adultos.</p>

Observe neste item se você conseguiu delimitar bem, juntamente aos alunos, questões morais, culturais e sociais debatidas na obra com visão crítica aos padrões impostos pela sociedade. Vale observar inclusive que o Pequeno Príncipe tenta ensinar o acendedor de lâmpadas a burlar a regra, o que é ao mesmo tempo uma atitude nobre, se considerarmos que o Príncipe queria ajudar o moço a descansar, mas não deixa de ser imoral. Quais seriam esses limites entre moral e imoral?

Produza com os alunos um gráfico organizador com características dos personagens – a história deverá ser recontada a partir do gráfico. (tempo para a atividade: aproximadamente 1 aula)

Pequeno Príncipe (protagonista)	Personagens	Planeta	Características	Trecho do texto
	Flor	Asteroide B 612	Vaidosa, complicada, orgulhosa.	“Devia tê-la julgado pelos atos, não pelas palavras. Ela me perfumava, me iluminava...” (p. 17). (...)” Era uma flor muito orgulhosa” (p. 18).
	Rei	Asteroide 325	Orgulhoso, gostava de dar ordens, solitário, razoável.	“É contra a etiqueta bocejar na frente do rei, disse o monarca. Eu o proíbo” (p. 19). “É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar, replicou o rei” (p. 20).
	Vaidoso	Asteroide 326	Vaidade	“Mas o vaidoso não ouviu. Os vaidosos só ouvem os elogios” (p. 22).
	Bêbado	Asteroide 327	Beberrão, tem vergonha de beber.	“Vergonha de beber! Concluiu o beberrão, encerrando-se definitivamente no seu silêncio” (p. 23).
	Homem de negócios	Asteroide 328	Ocupado, sério.	“... Sou um sujeito sério. Não tenho tempo para divagações” (p. 24).
	Acendedor de lampiões	Asteroide 329	Obediente, fiel, se ocupa de algo que não seja ele próprio, portanto, é o único que não parece ridículo para o Pequeno Príncipe.	“Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia” (p. 26).

Pequeno Príncipe (protagonista)	Geógrafo	Asteroide 330	Velho que escrevia livros enormes, ficava sentado na escrivaninha, afirma que geografia não se faz com coisas efêmeras.	“Há uma falta absoluta de exploradores. Não é o geógrafo que vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para estar passeando. Não deixa um instante a escrivaninha” (p. 28).
	Serpente	Terra	Venenosa, fina como um dedo.	“Sou mais poderosa do que o dedo de um rei, disse a serpente” (p. 32).
	Raposa	Terra	Procurava um amigo, ensina o significado de cativar, ensina o que é rito.	“Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa. Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (p. 38).
	Piloto de aviões	Terra	Vivia no meio das pessoas grandes, mas era entendido por crianças; sonhador; foi cativado pelo príncipezinho.	“Fora desencorajado, aos seis anos, da minha carreira de pintor, e só aprendera a desenhar jiboias abertas e fechadas” (p. 4). “Tu deves agora trabalhar. Ir em busca do teu aparelho. Espero-te aqui. Volta amanhã de tarde... Mas eu não estava tranquilo. Lembrava-me da raposa. A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar...” (p. 43).

Observe se os alunos foram capazes de compreender as características de cada um dos personagens do quadro, bem como seus papéis sociais, sobretudo dos seres humanos. Instigue-os para que compreendam que a maioria desses seres, sobretudo o Rei, o Vaidoso, o Bêbado, o Homem de Negócios, o Geógrafo e o Acendedor de Lâmpadas têm algo em comum: são pessoas solitárias e desempenham funções cíclicas sem finalidade alguma. É importante perceber também que *O Pequeno Príncipe*, embora ficcional, é um livro atemporal que aborda problemas de nosso cotidiano. Cada uma das figuras caricatas encontradas nos asteroides tem uma característica humana.

Faça os alunos refletirem sobre as percepções do mundo adulto, sobre o valor que é dado ao status, ao dinheiro, em detrimento de pequenos gestos e pequenas coisas. Pergunte se conheceram, após a leitura, um adulto que se importa com pequenas coisas.

Passa então à leitura e audição dos textos *Admirável chip novo* (Pitty, 2003)²⁷, *I'll stand by you* (The Pretenders, 1994)²⁸, *Ouvir estrelas* (Kid Abelha, 1998) e para finalizar, leitura do poema – *Via Láctea* (Olavo Bilac)²⁹. Contextualize, junto aos alunos, as produções musicais e o poema, socialize sentidos dos textos com os alunos, ouvindo-os, primeiramente. Fale sobre regras e convenções sociais debatidas em *Admirável chip novo*, trate do tema amizade em *I'll stand by you*, fale da imaginação com *Ouvir estrelas* e *Via Láctea*, leve a turma à reflexão. Promova reconhecimento intertextual de ideias entre as músicas, poema e o livro.

27 Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/pitty/admiravel-chip-novo.html>.

28 Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/the-pretenders/ill-stand-by-you-traducao.html>.

29 Disponível em: <http://www.biblio.com.br/conteudo/OlavoBilac/vialactea.htm>
<http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/OlavoBilac/vialactea.htm>.

Observe neste item se os alunos foram capazes de compreender o sentido dos textos colocados em discussão, compreender a crítica às convenções sociais em Admirável chip novo, a importância da amizade em I'll Stand by you e trabalhar a imaginação em Ouvir estrelas fazendo conexões com a obra O Pequeno Príncipe.

Leitura, um adulto que se importa com pequenas coisas.

Pesquise! (tempo para a atividade: aproximadamente 3 aulas)

Leve os alunos ao laboratório de informática e peça que pesquisem sobre a vida de Antoine de Saint-Exupéry. Professor, você perceberá que o autor possui algumas características semelhantes ao do narrador da história³⁰, deixe que os alunos percebam e comentem. Socialize alguns conceitos com eles, tais como relação entre vida e obra, ficcionalidade.

Peça que pesquisem (caso ainda não tenha sido mencionado nas atividades anteriores) quem foi Léon Werth e qual era o seu vínculo com o autor.

30 Muito se tem discutido sobre os procedimentos de escrita de si, denominados autoficção, onde encontramos biografemas, ou seja, traços da vida do autor. Embora *O Pequeno Príncipe* tenha surgido muito antes dessas discussões e não possa ser de forma alguma catalogado como autoficção, podemos arriscar analisar alguns traços em comum entre narrador e autor, visto que eram pilotos de avião, e os dois eram também escritores. Eurídice Figueiredo defende que o romance pode pintar o real de maneira fiel ou pode também deformá-lo (2012, p.13). Segundo a autora, o romance está se modificando ao utilizar procedimentos de escritas de si, as denominadas autoficções que não se encerram em um gênero específico. Embora declaradamente ficção, não autobiografia, nem autoficção, o texto romanesco pode trazer “biografemas” que “estão lá para induzir o leitor a ler o romance como uma escrita mais ou menos autobiográfica” (p.14). Esses biografemas seriam alguns detalhes em comum com a vida do próprio autor, que remete a partes, rastros, traços, não ao todo.

Solicite aos alunos que pesquisem em revistas, jornais, sites, livros, redes sociais que efeitos a solidão pode causar no ser humano. Aprofunde o tema da pesquisa, sugerindo que procurem sobre os problemas da vida adulta, convenções sociais, regras, papéis sociais, estereótipos, etc. A pesquisa deve ser socializada em sala de aula.

Em seguida, peça aos alunos que escolhendo um dos temas: solidão, problemas da vida adulta, regras a serem seguidas ou papéis sociais, produzam um texto narrativo com um dos motes abaixo:

- “As pessoas grandes adoram um número. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial...”
- “Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”
- “Se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único do mundo. E eu serei para ti a única do mundo...”
- “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

Com essa atividade, espera-se que os alunos possam perceber criticamente o mundo que os cerca, com suas regras, padrões a serem seguidos. Devem perceber ainda algumas características da vida adulta e abordá-las também com visão crítica.

Uma trança de histórias (tempo para a atividade: aproximadamente 2 aulas)

Proponha a seus alunos que pesquisem sobre o contexto histórico no qual a obra *O Pequeno Príncipe* foi escrito. Se considerarmos os acontecimentos da época de publicação da obra e da época em que seu autor viveu, quem poderia ser a figura do monarca que só gostava de dar ordens e quais poderiam ser os verdadeiros riscos oferecidos pelos baobás? (veja no site: <http://mundoestranho.abril.com.br/blogs/turma-do-fundao/category/filmes/>).

Após análise das características dos principais personagens e de seus papéis sociais, vamos trazer a discussão para o cotidiano, para

isso, projete para os alunos o vídeo *Papéis sociais – Mafalda* (<https://www.youtube.com/watch?v=zdW39oE-6xY>).

Levante a discussão sobre o papel da mulher que se casou e deixou de estudar, pois constituiu família, tente atrelar a outros exemplos, inclusive aos da obra.

Em seguida, projete o vídeo *Sociologia - Papel social - Status social - Estereótipo social* (<https://www.youtube.com/watch?v=oQDq0S-Q6G4s>). Forme grupos para debate do tema.

Os alunos, ao fim dessa atividade, deverão estar aptos a reconhecer os diferentes papéis sociais em sua comunidade, bem como os estereótipos.

Análise e reflexão linguística (tempo para a atividade: aproximadamente 1 aula)

Algumas conhecimentos sobre literatura e questões da língua portuguesa podem ser abordadas a partir da leitura da obra, tais como:

- Identificar tipo de narrador encontrado no texto – verificar uso dos pronomes.
- Retomar os conceitos da miniaula a fim de identificar personificações, metalinguagem (veja a forma como o narrador fala do processo de criação das imagens).
- Observar tipos de discurso empregados no texto: discurso direto – discurso indireto – discurso indireto livre.

Verifique se os alunos conseguiram identificar o tipo de narrador no texto e a utilização de recursos de figuras e funções da linguagem.

Literatura em circulação (tempo para a atividade: aproximadamente 1 aula)

Nesse item, o professor deve propor pesquisas sobre a dimensão material de produção e os meios de circulação da obra *O Pequeno Príncipe*. Peça que os alunos elaborem pesquisas na escola, na família,

entre seus colegas a fim de averiguar se já leram o livro. A pesquisa pode também ser feita nas redes sociais e em plataformas especializadas de leitura sobre as diversas edições da obra e sobre animação lançada em 2015.

Converse com os alunos sobre as hipóteses iniciais relacionadas à obra, para saber se foram ou não confirmadas. Pergunte se as expectativas foram atendidas e principalmente, faça com que os alunos identifiquem a ideia principal do texto.

Em seguida, proponha discussões que fomentem a consciência crítica, a humanização e as percepções sobre a obra. Destaque novamente a figura do monarca autoritário, do bêbado, do geógrafo, do acendedor de lampiões, do homem de negócios e do vaidoso.

Ao final desse item, o aluno deve ter uma ideia ampla de entendimento da obra, podendo não somente detalhar trechos, mas resumir elencando ideia principal e ideias secundárias.

Do que cada um desses homens teria se esquecido? Seriam todos os adultos assim? Solicitar aos alunos que estabeleçam conexões com adultos que conhecem, ou personagens de filmes e livros.

Finalizando (tempo para a atividade: aproximadamente 3 aulas – as gravações do curta-metragem devem ser feitas fora do horário de aula)

- Produção de mural bem elaborado com o tema: amizade, humanização e imaginação. O mural deve ser composto por frases de efeito e imagens que despertem curiosidade nos outros alunos.

- Produção de curta-metragem elaborado a partir da leitura de *O Pequeno Príncipe*. O curta precisa ter roteiro elaborado e aprovado pelo professor. O curta deve ressaltar os papéis dos personagens abordados ao longo da sequência. Para a realização da atividade, deve-se pensar em quem serão os atores, figurinistas, roteiristas e quem cuidará da edição. Tudo deve ser orientado e acompanhado pelo professor. A produção poderá ser exibida para toda a escola.

PARA SABER MAIS

- Curiosidades sobre a obra – Saiba por que *O Pequeno Príncipe* tem apelido de ‘livro de miss’. (<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/04/1269200-saiba-por-que-o-pequeno-principe-tem-apelido-de-livro-de-miss.shtml>)
- Resenha – O Pequeno Príncipe – Traz ficha técnica do livro, bem como percepções do autor da resenha sobre a obra e informações sobre Antoine de Saint-Exupéry. (<http://academialiterariadf.blogspot.com.br/2014/11/resenha-o-pequeno-principe-antoine-de.html>)
- 10 coisas que aprendi com O Pequeno Príncipe (<https://www.youtube.com/watch?v=-Bf-YQrQmro>)
- Complicando: O Pequeno Príncipe (https://www.youtube.com/results?search_query=psicologia+em+o+pequeno+principe)
- Filme: *O Pequeno Príncipe*, lançado em Agosto de 2015. Trailer em português (<https://www.youtube.com/watch?v=7WoO-luLshk>)

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, vol. 4, n. 9, p. 803-809, set/1972.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

FIGUEIREDO, Eurídice. Formas e variações autobiográficas. A autoficção. In: _____. **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 13-74.

JURAZEKY, Rosana da Silva Santos. **Um percurso teórico-metodológico para leitura de “O isqueiro mágico” e “A rainha da neve” de Hans Christian Andersen (1805-1875)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade

Estadual de São Paulo – Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre - RS: Artmed, 2012.

SITES INDICADOS

<<http://academialiterariadf.blogspot.com.br/2014/11/resenha-o-pequeno-principe-antoine-de.html>>. Acesso em 12-dez-2015.

<<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/OlavoBilac/vialactea.htm>>. Acesso em 15-12-2015.

<<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/04/1269197-o-pequeno-principe-completa-70-anos-conheca-aventuras-do-autor.shtml>>. Acesso em 12-dez-2015.

<<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/04/1269200-saiba-por-que-o-pequeno-principe-tem-apelido-de-livro-de-miss.shtml>>. Acesso em 15-dez-2015.

<<http://guiadoscuriosos.com.br/blog/2013/07/09/curiosidades-dos-70-anos-de-o-pequeno-principe/>>. Acesso em 21-dez-2015.

<<http://monografiaopp.blogspot.com.br/2010/12/3-leon-werth-quando-crianca.html>>. Acesso em 12-dez-2015.

<<http://mundoestranho.abril.com.br/blogs/turma-do-fundao/category/filmes/>>. Acesso em 21-dez-2015.

<<http://www.vagalume.com.br/pitty/admiravel-chip-novo.html>>. Acesso em 27-dez-2015.

<<http://www.vagalume.com.br/the-pretenders/ill-stand-by-you-traducao.html>>. Acesso em 27-dez-2015.

<<https://www.youtube.com/watch?v=7WoO-luLshk>>. Acesso em 23-dez-2015.

<<https://www.youtube.com/watch?v=-Bf-YQrQmro>>. Acesso em 21-dez-2015.

<https://www.youtube.com/results?search_query=psicologia+em+o+pequeno+principe>. Acesso em 20-dez-2015.

*A mulher e o feminismo
ao longo do tempo e
da história em **Bisa
Bia, Bisa Bel**, de Ana
Maria Machado*

Rosana Carvalho Dias Valtão

Obra:

Bisa Bia, Bisa Bel – Ana Maria Machado

Tema Abordado:

As transformações sociais da figura feminina e da mulher ao longo do tempo e da história, representadas ficcionalmente. Os impactos da luta feminista nas relações sociais e culturais.

Nesta sequência, trabalharemos com:

- Leitura de literatura;

- Análise Linguística: Remissão textual: o uso dos pronomes;
- Produção Textual: Memórias e Texto Descritivo.

Ao final da seqüência, o estudante deverá ser capaz de:

- Ler texto literário narrativo com fluência, no que diz respeito à organização temporal do enredo, quando há flashbacks, flashforwards e fluxos de consciência, reconhecendo sua importância na construção literária;
- Reconhecer a diferença entre narrador em 3ª pessoa e em 1ª pessoa (narrador-personagem) e discorrer sobre os efeitos dessa diferença;
- Reconhecer transformações sobre a figura da mulher na sociedade ao longo do século XX e XXI;
- Discutir sobre temas como *feminismo*, *machismo*, *homem não chora*, *coisas de homem* e *coisas de mulher* de maneira crítica;
- Reconhecer a função dos pronomes (pessoais e relativos) na produção de texto;
- Empregar adequadamente os pronomes (pessoais e relativos) para realizar a remissão textual durante a escrita;
- Reconhecer as características dos gêneros memórias/biografia e do texto descritivo;
- Produzir memórias ou texto descritivo sobre a personalidade escolhida para o desfile/vídeo/panfleto.

Número de aulas/períodos:

10 aulas (O tempo de duração das aulas/períodos para realização das atividades é de 50 min. cada, todavia, esse é apenas uma sugestão, podendo ser reduzido ou ampliado de acordo com realidade de cada escola.).

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Bisa Bia, Bisa Bel (1982)

A obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, classificada como livro de literatura infantil e juvenil, foi escrito em 1982 e no mesmo ano ganhou o Prêmio Maioridade Crefisul, Crefisul (Originais Inéditos), a partir de então a obra ficou conhecida mundialmente e hoje se estima cerca de 500.000 exemplares vendidos.

A obra traz personagens femininos de épocas totalmente diferentes, capazes de seduzir e atrair leitores de ambos os sexos e todas as idades. A presença de protagonistas femininas em obras de literatura infantil e juvenil, como no caso de *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, representa o esforço para uma mudança de paradigma na produção literária nesse nicho que era dominado pelo gênero masculino.

O livro conta a história intrigante e apaixonável da relação de uma menina chamada Isabel com sua bisavó Bia, e mais tarde com sua bisneta Beta; é um encontro entre passado, presente e futuro marcado por emoção e sensibilidade.

A história é apresentada ao leitor por meio de uma narradora-personagem; a própria menina Isabel – personagem principal – é quem narra a história, com delicadeza e humor, com inquietações e dúvidas. A trama se dá em conversas entre Isabel e sua bisavó Beatriz, que é apresentada tanto à narradora quanto ao leitor logo no início da história através de uma fotografia antiga guardada por sua mãe durante muito tempo; as peripécias de Isabel ficam lado a lado com seus diálogos com a Bisavó e com a sua Bisneta Beta que só aparece mais no final da história.

A proposta desta sequência didática, além de contribuir com o trabalho docente em relação à leitura, escrita e análise linguística, servirá para contextualizar discussões sobre as transformações sociais protagonizadas pela mulher nas relações sociais nas quais toma parte

ao longo do tempo e da história, e deve, para alcançar seus objetivos, ser ajustada à realidade de cada sala de aula, podendo ser ampliada de acordo com a necessidade de cada um.

Para pensar!

As músicas propostas representam os hits de várias gerações. Com elas, vemos diferentes representações sociais da mulher, desde a mulher musa, a mulher dona de casa à mulher contemporânea que trabalha fora, sustenta a casa. Para contribuir com o trabalho em sala de aula vale trazer o momento histórico de cada composição.

A autora: Ana Maria Machado



Fonte: <http://www.anamariamachado.com>

Ana Maria Machado (1941) é escritora e jornalista brasileira. Autora de livros infantis foi a primeira desse gênero a fazer parte da Academia Brasileira de Letras. Foi eleita para a presidência da Academia para o biênio 2012/2013.

Ana Maria Machado (1941) nasceu em Santa Tereza, Rio de Janeiro, no dia 24 de dezembro de 1941. Foi aluna do Museu de Arte Moderna. Iniciou a carreira de pintora, participou de exposições

individuais e coletivas. Formou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na mesma universidade lecionou no curso de Letras.

Abandonou a carreira de pintora para se dedicar aos livros. Nos anos sessenta foi exilada pelo regime militar indo morar na Europa. Em Paris, trabalhou na revista *Elle*. Fez doutorado em Linguística orientada por Roland Barthes.

De volta ao Brasil, Ana Maria retomou o seu projeto de escrever livros infantis. Em 1977, ganhou o Prêmio João de Barro pelo livro “História Meio ao Contrário”. Em 1979, fundou a primeira livraria dedicada a livros infantis no Brasil, a Malasartes.

Em 1993, foi Hors Concours do Prêmio da Fundação Nacional do Livro Juvenil. Em 2000, ganhou o Prêmio Hans Christian Andersen, considerado o prêmio Nobel de Literatura Infantil Mundial. Em 2001, recebeu o Prêmio Literário Nacional Machado de Assis, na categoria conjunto da obra. Atualmente tem mais de 100 livros publicados.

Ana Maria Machado foi eleita para a cadeira nº 1 da Academia Brasileira de Letras. Foi eleita presidente para o biênio 2012-2013. Foi a primeira escritora de livros infantis a fazer parte da ABL.

(In: http://www.e-biografias.net/ana_maria_machado/. Acesso em 15 jan. 2016)

Motivação Inicial: Mapeando os conhecimentos dos alunos: Socializando o tema.

Realização com os alunos da leitura e audição dos textos/músicas *Safado, cachorro, sem-vergonha* (Babado Novo, Universal Music, 2003), *Mulheres de Atenas* (Chico Buarque, 1976), *Ai que saudade da Amélia* (Araulfo Alves, 1942).

Contextualização das produções musicais (a época e a sociedade a que pertenciam).

Produção de um perfil descritivo das mulheres apresentadas nas músicas. Socialização dos sentidos do texto³¹ e produção descritiva dos perfis de mulher descritos nos textos³².

Você sabia?

O texto descritivo está presente em nosso cotidiano a todo tempo, seja nos perfis das redes sociais, em uma conversa informal quando descrevemos alguém, alguma coisa ou algum fato para outra pessoa, ou até mesmo quando nos apresentamos ou somos apresentados a novos amigos. É um tipo de texto que não possui estrutura fixa, suas características são a adjetivação e o detalhismo. Quando descrevemos pessoas, podemos caracterizá-las física, emocional ou psicologicamente.

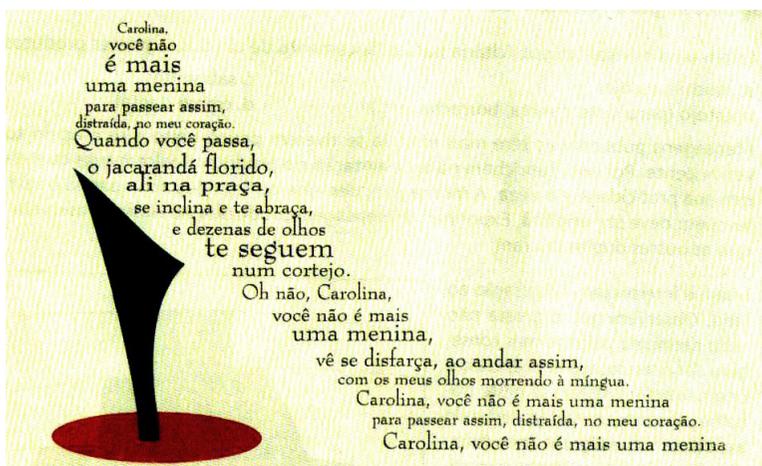
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA DA OBRA

Retomada do tema com a leitura do poema *Sapato alto*, Sérgio Caparelli. Em seguida, apresentação da obra *Bisa Bia, Bisa Bel* aos alunos³³. Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a partir do título da obra, antes de iniciar a leitura com os alunos.

31 Vale trazer aqui as informações de Catherine Tauveron (Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-132) no que se refere aos direitos do texto e direitos do leitor.

32 Produzir um perfil fictício de *facebook*, por exemplo, deixará a atividade mais próxima do contexto social da maioria dos alunos.

33 Podemos pensar aqui no trabalho com as estratégias de leitura como demonstrado por Junqueira e Cosson em *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula* (In: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso: 07 dez. 2015)



SAPATO ALTO (CAPARELLI, Sérgio. **Poesia visual**. 4. ed. São Paulo: Gaia, 2005, p. 10)

Livro de mão em mão: leitura da obra

A obra é dividida em oito capítulos curtos, o que proporcionará a realização da leitura em sala de aula. A leitura da obra pode acontecer como uma atividade permanente³⁴ de leitura compartilhada no início da aula.

A cada capítulo o professor – mediador da prática de leitura – deve abordar com os alunos alguns protocolos³⁵ de leitura e recursos textuais-discursivos presentes na obra:

34 Délia Lerner no livro *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário* descreve a atividade permanente como atividade realizada de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar.

35 Os protocolos de leitura são marcas textuais que vão desde a simbologia da formatação de fonte, como negrito, itálico, sublinhado, uso de maiúsculas, que procuram chamar a atenção do leitor, valorizando determinado vocábulo, título ou expressão, à cor da página, ao uso ou não de ilustração; recursos usados com a intenção de manipular a recepção do texto, de direcionar a ação do leitor. Chatier (2011) afirma que os protocolos de leitura indicam o público

- Capas, quarta-capas e orelhas;
- Ilustrações;
- Sistema de marcação de início e fim de capítulos;
- Características do narrador da história;
- Conversa do narrador com o leitor - metalinguagem;
- Explicação de termos/vocábulo;
- Uso de diminutivos e outras coloquialidades;
- Alguns recursos literários / técnicas narrativas;
- Títulos dos capítulos.

Análise e reflexão linguística

Você sabia?

Remissão textual consiste em eliminar a repetição de termos já citados dentro do próprio texto em uma produção escrita ou falada, por isso é denominada Remissão Textual Anafórica. Ela pode acontecer quando a substituição é feita através de recursos gramaticais (como o uso dos pronomes, as regras de concordância verbal e nominal, por exemplo), sendo chamada de Remissão gramatical e pode ser considerada como coringa, ou seja, pode ser usada em situações diversas. Quando a substituição se dá por um sinônimo, hiperônimo e por nomes genéricos, acontece a Remissão lexical.

Quando a referência se dá a termos fora do texto, há a Remissão situacional; quando a referência é a termos ainda não citados, temos um exemplo de Remissão Catafórica.

Neste item, exploraremos questões sobre a gramática da língua portuguesa, selecionamos o conteúdo Remissão Textual (o uso dos

visado por suas obras, preveem um tipo de leitor e excluem outros, criam um leitor modelo para o texto, ou, ainda, podem nos proporcionar uma leitura do que se quer que se leia em um texto, ou melhor, uma possibilidade de leitura, que pode ou não ser aceita, pode ou não se encontrar com o leitor.

pronomes), que será abordado a partir do último capítulo (*Trança de gente*). Entretanto, há outras questões da língua portuguesa que podem ainda ser abordadas a partir da leitura da obra:

- Tipos de discurso: Discurso direto – discurso indireto – discurso indireto livre;
- O coloquialismo na obra: identificar marcas da linguagem coloquial na obra e identificar com os alunos o objetivo da autora em usar essa linguagem.

Após a leitura do Capítulo 8, sugerimos a retomada com os alunos da função dos pronomes pessoais e relativos com o apontamento de alguns exemplos para os alunos e a sistematização com eles, a partir dos exemplos e da identificação dos termos aos quais os pronomes fazem remissão, do conceito de Remissão Textual.

Vejamos alguns exemplos dentro da obra:

Capítulo 8: Trança de gente

Quando, depois de mais alguns dias, voltei novamente às aulas, já estava mais acostumada com minhas duas companheiras, Bisa Bia e Neta Beta. Mas só um pouco. Tem coisas que sempre vão me espantar, eu acho. Por exemplo, a ideia de ter uma bisneta, já imaginou? Às vezes a gente fala que quando crescer vai ter isso ou vai ser aquilo, mas nunca imagina muito que vai ter uma bisneta cheia de ideias ou que vai ser bisavó. Eu, pelo menos, nunca tinha pensado nisso. Mas agora, que já pensei, tenho mais cuidado, que é para Beta não se envergonhar de mim, nem ficar chateada com umas coisas minhas muito antigas, como eu me zanguiei com a tal história de Bisa Bia perder meus lenços só para chamar a atenção de um garoto que ainda por cima nem foi capaz de me defender. Mas também tem outra coisa: quando eu começo a ficar muito moderna, muito decidida, a me sentir muito forte e muito capaz de enfrentar tudo, às vezes me dá uma “recaída de bisavó”, como Neta Beta chama. Quer dizer, quero denego, descobro que

sou fraca numas coisas, tenho vontade de pedir colo e procurar alguém que me ajude, passe a mão na minha cabeça e tome conta de mim um pouquinho. Não dá para ser mulher-maravilha. Pelo menos, não dá o tempo todo, sem fingir. Vou descobrindo que dentro de mim é uma verdadeira salada.

No dia em que voltei às aulas, foi bem assim, com tudo misturado. Tinha vontade de rever os amigos, estava com saudades deles. Mas também estava com vergonha, com medo de que rissem de mim. Aí, quando lembrava do vexame, ficava com raiva deles. Tudo muito confuso.

Mas ninguém estava nem lembrando da história do lenço perdido e do nariz escorrendo. O assunto geral eram os novos alunos, um casal de gêmeos, que tinham voltado ao Brasil depois de terem morado um tempão em uma porção de países, Chile, Itália, Alemanha, sei lá mais onde. Só se falava neles:

— Você vai ver só, Bel, como eles são diferentes...

— Mas afinal, Adriana, eles são chilenos ou italianos?

— São brasileiros. Os pais deles eram exilados, mas são brasileiros. E agora voltaram.

— E como é que eles são diferentes? Sempre ouvi dizer que gêmeos são iguais...

— Não, eles até que se parecem um com o outro. Um pouco só, mas parecem. Como dois irmãos que não fossem gêmeos. Mas eles são diferentes é de nós. Pra começar, falam um pouco engraçado, com um pouco de sotaque, mas só um pouquinho. E às vezes misturam umas palavras estrangeiras na conversa. [...]. (p. 54-55)

Podemos ver no fragmento do texto acima alguns pronomes (grifados) que foram usados para substituir termos já citados no texto. Há exemplos de pronome relativo (que), pronome pessoal (eles) e pronome indefinido (isso) que fazem remissão textual. Vejamos:

1. *Tem coisas que sempre vão me espantar, eu acho* = Pronome relativo QUE faz remissão do termo COISAS, citado anteriormente.
2. *Eu, pelo menos, nunca tinha pensado nisso* = Pronome indefinido ISSO contraído junto à preposição EM (contração prepositiva EM + ISSO) retoma as orações “*vai ter uma bisneta cheia de ideias ou que vai se bisavó*”.
3. *Tinha vontade de rever os amigos, estava com saudades deles* = Pronome pessoal do caso oblíquo ESSES usado contraído à preposição DE (contração prepositiva DE + ELES) retoma o termo AMIGOS.
4. *Só se falava neles* = Pronome pessoal do caso oblíquo ESSES usado contraído à preposição EM (contração prepositiva EM + ELES) retoma o termo GÊMEOS.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Leia o fragmento do texto abaixo:

Mulher: conquistas e desafios no século XXI.

Durante longo período da história da humanidade se verificou que as mulheres foram dominadas pelos homens e, sendo assim, isso se dava em decorrência de uma cultura que fez tradição há séculos, por isso, imutável, devendo todos conformar-se com tal realidade, mesmo não assentindo, como era o caso de muitas mulheres. Elas, durante a evolução da sociedade ocidental, nunca se conformaram com a situação de inferioridade, mas nem sempre tiveram oportunidade de expressar-se. Foi a partir do momento em que puderam fazer suas vozes serem ouvidas, que elas não mais se calaram e, desse momento em diante, a vida das mulheres mudou consideravelmente.

Foi unindo-se em torno das lutas por reconhecimento que as mulheres começaram a ocupar um espaço antes reservado somente aos homens, o público. Das lutas eventuais passaram aos movimentos

sociais de maior expressão em busca da igualdade, de reconhecimento e de respeito às diferenças naturalmente existentes entre homens e mulheres. A partir desse momento, as mulheres adquiriram uma nova identidade, que possibilitou uma nova história das mulheres, agora com direitos assegurados formalmente e inseridas nos diversos campos de atuação do mercado de trabalho.

O século XXI atesta esta nova realidade, com mulheres inseridas no mercado de trabalho em diversas áreas de atuação, à frente de postos de comando, mulheres independentes, mulheres não mais se sujeitam à violência por parte dos maridos ou companheiros, mulheres com voz ativa na sociedade tomando decisões importantes no contexto social, mulheres com liberdade e direito de expressão, enfim, mulheres cidadãs, porém, isso não quer dizer que as desigualdades deixaram de existir, as desigualdades persistem, todavia de forma mais amena, vez que grande parcela da população de mulheres, atualmente, não silencia [...]

(BRAZ, Antônia. **Mulher: conquistas e desafios no século XXI**. In: < <http://revistaatitude.com.br/site/desenvolvimento-pessoal/mulher-conquistas-e-desafios>>. Acesso em 10 fev. 2016)

1. Há no primeiro parágrafo do texto pronomes empregados para fazer remissão textual de termos que foram citados anteriormente, identifique os pronomes e os termos referentes.
2. No terceiro parágrafo houve, propositalmente, a repetição desnecessária de vários termos do texto. Reescreva o parágrafo usando pronomes para fazer remissão textual.

Atividade 2: Para evitar a repetição do nome da personagem principal do cordel abaixo (Tereza), o autor usou a remissão textual como recurso para sua escrita. Identifique esses casos de remissão no fragmento abaixo.

A menina que não queria ser princesa

Por Jarid Arraes

Era uma vez uma menina
Dotada de esperteza
Nascida lá no sertão
Batizada de Tereza
Era muito da danada
Arretada de brabeza.
Ela muito curiosa
Gostava de aventura
Carregava bela fama
De fazer muita loucura
Não fazia nove horas
E na queda ela era dura.
Acontece que Tereza
Não era aquela biboca
O povo que exagerava
E gostava de fofoca
Da vida dela cuidava
Feito mimada dondoca.
As carolas da igreja
Só faziam cochichar
Da menina espevitada
Que vivia a badernar
Queriam Tereza quieta
Ajoelhada pra rezar.

Foi que a mãe aperreada
Teve então uma clareza
Mandou trazer um livro
Com história de princesa
Segura do seu sucesso
Deu o livro pra Tereza.
A menina interessada
Logo se botou a ler
Subia e descia o olho
Mas não podia entender
A princesa era frouxa
E nada sabia fazer.
Por causa daquele traje
A princesa não pulava
Passava o dia cantando
E por tudo se acanhava
Não era como Tereza
Que só mais se enjoava.
[...]

(ARRAES, Jarid. **A menina que não queria ser princesa**. In <http://www.revistaforum.com.br/questao Degenero/2015/10/03/cordel-infantil-a-menina-que-nao-queria-ser-princesa/>> Acesso em 15 dez. 2015)

UMA TRANÇA DE HISTÓRIAS

Neste item, propomos ampliação das discussões dos temas apresentados ao longo da obra a partir da leitura de outras obras. Estamos privilegiando os seguintes objetivos da sequência didática: Reconhecer as transformações sobre a figura da mulher na sociedade ao longo do tempo e da história; Discutir sobre temas como feminismo, machismo, homem não chora, coisas de homem e coisas de mulher de maneira mais consciente.

Uma ou mais obras entre as sugeridas abaixo pode ser apresentada, sugerida ou indicada para leitura com os alunos. Esse pode ser um trabalho individual, em grupo ou coletivo com toda turma. Após a leitura de uma ou mais obras, sugerimos a discussão com os alunos sobre as representações da mulher na(s) obra(s) trabalhada(s) e sobre as diferentes práticas sociais e culturais que se evidenciam no correr da história.

Sugestão de leituras: *Moça tecelã* (Marina Colasanti, 2000), *Clara* (Casimiro de Abreu), *Poema do carteiro* (Ricardo Azevedo), *Para que ninguém a quisesse* (Marina Colasanti, 1986), *A menina que não queria ser princesa* (Jarid Arraes), *Histórias Cruzadas* (filme, EUA, 2011).

PRODUÇÃO ESCRITA

Neste item, fecharemos as discussões propostas nesta sequência didática com uma produção textual. Sugerimos a retomada de personagens, textos trabalhados, falas dos alunos, enfim, tudo aquilo que possa contribuir com a produção escrita. Não esqueça de explicar, caso ainda não tenha trabalhado, as características dos gêneros que serão produzidos.

Propomos o trabalho com um dos dois gêneros textuais, Memórias ou Biografia; ambos com características descritivas. Um deles pode ser escolhido e trabalho a partir de exemplos do gênero e da sistematização de suas características fundamentais.

Sugerimos que os alunos entrevistem ou pesquisem sobre uma mulher que tenha se destacado na sociedade. Em seguida, produzam um texto com as informações coletadas sobre essa personagem. Organizem essas produções em um varal de memórias ou biografias (descrição) que pode vir acompanhado de fotografias / imagens dessas mulheres.

Você sabia?

Memórias literárias são textos em que os autores revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais, é uma mistura de lembrança e poesia, arte e sentimento. As memórias são narradas de um modo literário, com o intuito de despertar emoções estéticas no leitor, procurando levá-lo a compartilhar suas lembranças de uma forma vívida. Para isso, quem escreve as memórias faz opção pelo sentido conotativo das palavras, usa a língua com mais liberdade e beleza.

Sugestão de algumas personalidades para pesquisa:

- Ana Botafogo
- Anita Garibaldi
- Anne Frank
- Ayaan Hirsi Ali
- Carmem Miranda
- Carolina Maria de Jesus
- Coco Chanel
- Dandara
- Dilma Rousseff
- Eva Perón
- Iara Lalveberg
- Jackeline Kennedy
- Joana D'Arc
- Leila Diniz
- Lúcia Carasso
- Madona
- Madre Tereza de Calcutá
- Malala Yousafzai
- Maria Ortiz
- Marie Curie
- Marta
- Maureen Maggi
- Olga Benário Prestes

- Patrícia Galvão (Pagu)
- Pina Bausch
- Princesa Diana
- Tarsila do Amaral
- Tomie Ohtake
- Vandana Shiva
- Xinran
- Yoko Ono
- Zuzu Angel

(Essa atividade será muito produtiva, se, além das personalidades mundialmente conhecidas, houver liberdade para que os alunos possam falar de suas mães, avós, amigas que marcaram suas vidas ou a sociedade em que vivem.)

FINALIZANDO: LUZ NA PASSARELA QUE LÁ VEM ELAS...

Para encerrar a sequência didática, pode-se trabalhar com a música *Maria, Maria* (Milton Nascimento e Fernando Brant) e propor a apresentação das memórias ou biografias de maneira diversificada, de acordo com a realidade escolar.

Você pode propor a produção e exibição de vídeo/slides/cartazes/panfletos ou mesmo um desfile de personagens femininas que marcaram sua época.

PARA SABER MAIS

Neste item, há a sugestão de outras obras que podem ser trabalhadas ao longo ou depois desta sequência didática.

Sugestão de outras leituras sobre o tema:

- O diário de Anne Frank - Editado por Otto H. Frank e Mirjam Pressler
- A hora da estrela – Clarice Lispector

- Chega de Saudade – Ricardo Azevedo
- Mulheres do mundo: Gênero e testemunho em três narrativas (*Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, *As boas mulheres da China*, de Xinran, e *Infiel*, de Ayaan Hirsi Ali) – Artigo Maria Amélia Dalvi (In: <http://www.academia.edu/7053513/Mulheres_do_mundo_g%C3%AAnero_e_testemunho_em_tr%C3%AAs_narrativas>)
- Reportagem de Gazeta online sobre sobrevivente do holocausto. (In:<http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2015/06/noticias/cidades/3901256-da-dor-do-holocausto-a-vida-nova-no-brasil.html>)
- Documentário Formigueiro, que retrata a luta das mulheres em diferentes regiões do país, chamando a atenção para o feminismo cotidiano das mulheres das áreas rurais. Em entrevista à Fórum, a diretora e roteirista Bruna Provazi fala sobre o projeto. (In: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/08/quem-nao-pode-com-as-mulheres-nao-assanha-o-formigueiro/>>)
- Notícia sobre mulheres na política (Senado conclui votação de PEC que prevê cota para mulher no Legislativo. In: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/09/senado-conclui-aprovacao-de-cota-para-mulheres-no-legislativo.html>>)

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro. **Clara**. Disponível em: <http://www.releituras.com/casimiroabreu_clara.asp> Acesso em 07 dez. 2015.

ARRAES, Jarrid. **A menina que não queria ser princesa**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/questao-degenero/2015/10/03/cordel-infantil-a-menina-que-nao-queria-ser-princesa/>> Acesso em 10 dez. 2015.

BRAZ, Antonia. **Mulher: conquistas e desafios no século XXI**. In: <<http://revistaatitude.com.br/site/desenvolvimento-pessoal/mulher-conquistas-e-desafios>>. Acesso em 10 fev. 2016.

CAPARELLI, Sérgio, GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. **Poesia Visual**. 4 ed. São Paulo: Gaia, 2005.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. In: **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 111 – 112.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Rio de Janeiro: Global, 2003.

JUNQUEIRA, Renata; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula** Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso: 07 dez. 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. São Paulo: Moderna, 2001.

MACHADO, Ana Maria. In: <http://www.e-biografias.net/ana_maria_machado/>. Acesso em 15 jan. 2016

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-132.

Anexos

TEXTOS INTEGRAIS USADOS NAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Texto 1

Mulher: conquistas e desafios no século XXI

Por Antônia Braz

Durante longo período da história da humanidade se verificou que as mulheres foram dominadas pelos homens e, sendo assim, isto se dava em decorrência de uma cultura que fez tradição há séculos, por isso, imutável, devendo todos conformar-se com tal realidade, mesmo não assentindo, como era o caso de muitas mulheres. Elas, durante a evolução da sociedade ocidental, nunca se conformaram com a situação de inferioridade, mas nem sempre tiveram oportunidade de expressar-se. Foi a partir do momento em que puderam fazer suas vozes serem ouvidas, que elas não mais se calaram e, desse momento em diante, a vida das mulheres mudou consideravelmente.

Foi unindo-se em torno das lutas por reconhecimento que as mulheres começaram a ocupar um espaço antes reservado somente aos homens, o público. Das lutas eventuais passaram aos movimentos sociais de maior expressão em busca da igualdade, de reconhecimento

e de respeito às diferenças naturalmente existentes entre homens e mulheres. A partir deste momento, as mulheres adquiriram uma nova identidade, que possibilitou uma nova história das mulheres, agora com direitos assegurados formalmente e inseridas nos diversos campos de atuação do mercado de trabalho.

O século XXI atesta esta nova realidade, com mulheres inseridas no mercado de trabalho em diversas áreas de atuação, à frente de postos de comando, mulheres independentes que não mais se sujeitam à violência por parte dos maridos ou companheiros, mulheres com voz ativa na sociedade tomando decisões importantes no contexto social, mulheres com liberdade e direito de expressão, enfim, mulheres cidadãs, porém, isso não quer dizer que as desigualdades deixaram de existir, elas persistem, todavia de forma mais amena, vez que grande parcela da população de mulheres, atualmente, não silencia.

No entanto, apesar de dar sua contribuição à família, às empresas, à sociedade, a mulher ainda tem sido considerada uma força de trabalho secundária, mais cara e menos produtiva. A maternidade é central na produção da imagem secundarizada da mulher como trabalhadora. A imagem dominante é sempre a existência de um risco permanente de gravidez entre as mulheres trabalhadoras. Contudo, é dado objetivo que o número de filhos por mulher na força de trabalho vem-se reduzindo significativamente nas últimas décadas.

Além da maternidade, existe toda a questão do cuidado, que se associa naturalmente a ela: com os filhos, com a casa, com os idosos, com o marido. Há sempre uma força pressionando a mulher à volta para o mundo privado do lar.

Deste modo, com essa situação e circunstância, ou seja, a das mulheres cuidarem dos filhos, da casa, do marido ou pais ou outros dependentes, elas vão aos poucos sendo levadas a não ter todas as informações sobre novas técnicas e tecnologias desenvolvidas para proteger o grupo. Vão sendo excluídas do conhecimento. Elas vão sendo privadas de informações importantes que, em contrapartida, permanecerão restritas aos homens.

Entretanto, com o passar dos anos, foram sendo incorporados no ordenamento jurídico novos direitos para as mulheres, direitos estes que foram conquistados arduamente por meio dos movimentos sociais engendrados por elas, que teve como consequência a abertura de uma nova visão de relações de gênero capaz de construir uma “nova sociedade”.

No século passado

No final do século passado houve uma grande transformação, não somente nas relações familiares como também no mercado de trabalho, pela entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho remunerado. As mulheres já faziam parte deste ramo, porém, sem remuneração. O trabalho que exerciam era, na maioria das vezes, dentro dos seus lares e não por isso menos valoroso, porém, diante da sociedade patriarcal, era um trabalho invisível.

O processo de inserção das mulheres, em grande escala, no mercado de trabalho remunerado trouxe consigo mudanças significativas na família, pois agora a mulher participa de forma decisiva no orçamento doméstico, o que facilita sobremaneira a independência dela, livrando-a da dependência financeira que fazia com que elas se submetessem aos mandos do marido, característica típica do sistema patriarcal, onde elas eram dominadas pelos homens. Nas palavras de Castells (1999, p.210), “com as mulheres trazendo dinheiro para casa e, em muitos países, os homens vendo seus contracheques minguar, as divergências passaram a ser discutidas sem chegar necessariamente à repressão patriarcal”, dessa forma abalando fortemente a tradicional ideia do patriarcalismo de que o provedor da família deveria ter privilégios dentro da relação familiar. Tal tradição deixou de fazer sentido, vez que, a partir de agora, os dois concorrem com as despesas da casa.

Com o advento da Constituição de 1988 percebeu-se que houve um aumento considerável de mulheres ocupando cargos importantes em diversas áreas de atuação, como a ex-Presidente do Supremo Tribunal Federal Ellen Gracie Northfleet[1]; também a Governadora eleita no Estado do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius, que comandou o Estado a partir de janeiro de 2007, fato histórico para os gaúchos, pois é a primeira mulher a assumir tal cargo; ainda, as mulheres aprovadas em concursos públicos para os cargos de Juiz de Direito, Promotor de Justiça, Delegados de Polícia, Defensores Públicos, dentre outros tantos, que têm tido altos índices de aprovação de candidatas do sexo feminino, o que demonstra que elas estão, sim, crescendo profissionalmente e atingindo postos de comando nunca antes visto na história do Brasil.

Dessa forma, as mulheres evoluíram muito e, mesmo sendo consideradas como o sexo frágil, quando comparadas aos homens, venceu muitas dificuldades e barreiras. Dessa forma, as mulheres têm exercido atividades que algumas feministas do passado não poderiam imaginar, como por exemplo, dirigir um ônibus, operar guindastes e, mais recentemente, temos a primeira presidente do Brasil, Sra. Dilma Rouseff.

Porém, há que se destacar que este aumento ainda não é satisfatório, pois o número de mulheres que atingem o topo das carreiras de destaque e conquistam cargos de comando ainda é bem inferior aos dos homens nas mesmas condições.

Mesmo diante de algumas barreiras que impeçam que as mulheres adentrem no mercado de trabalho em iguais condições com os homens, a advocacia já pode ser considerada uma profissão com forte presença de mulheres, bem como as demais carreiras jurídicas que já contam com considerável número de mulheres ocupando cargos de relevância e poder. A maior dificuldade ainda está na questão salarial, vez que muitas mulheres ainda realizam atividades iguais as dos

homens, sujeitando-se a perceberem salários inferiores, no âmbito privado. A partir do momento que as mulheres começaram a ocupar os cargos de chefia, e diga-se de passagem, muito bem executados, passou-se a aumentar admiravelmente a participação feminina no mundo jurídico, espaço este anteriormente reservado aos homens.

A “sociedade dos homens”, assim denominada por Touraine (2007), produziu muita energia e, ao mesmo tempo suscitou tensões que atingiram o ponto de ruptura. O pólo dominante, da conquista, da produção, da guerra, era o dos homens, enquanto o pólo feminino era figura principal da inferioridade e da dependência. A mulher, mesmo que ausente do pólo dirigente participava do sujeito tanto quanto o homem, mas em situação de dominação. Na verdade, existe um só sujeito, definido como transformação do indivíduo socialmente determinado em criador dele mesmo, contudo, está presente de modo desigual em cada um dos pólos masculino e feminino. Porém, o autor assegura que a sociedade contemporânea acena para uma nova realidade, qual seja, ascensão das mulheres tornando-se sujeitos de direitos, promovendo uma revolução no antigo sistema.

O autor procura deixar visível a inversão de modelo cultural que viu as mulheres aceder ao papel central, o que não significa que elas tenham se tornado profissional e intelectualmente superior aos homens, mas que elas ocupam um lugar mais central na nova cultura. E continua, atentando para o fato de que é necessário ir além das denúncias da condição social da mulher, não bastando somente denunciar a violência, exploração, desigualdade, injustiças com as mulheres, mas também questionar as estruturas sociais que sustentam tais fatos, acontecimentos que envolvem as mulheres.

Sabe-se que o peso da desigualdade e da violência ainda esmaga um grande número de mulheres. Na verdade muitas delas ainda se submetem a tratamentos desumanos, contudo, conjuntamente com a população, elas são portadoras de um novo modelo cultural.

Há ainda quem questione acerca de como se falar em dominação feminina sendo que os homens ainda detêm o poder em muitos

aspectos, ainda são em maior número autoridades. Tal realidade é evidente, ninguém contesta que homens ainda detêm poder e dinheiro, mas as mulheres já têm o sentido das situações vividas e a capacidade de formulá-las. Para Touraine (2007, p.85), “ainda que o mundo continue ensurdecido pelos gritos, pelas ordens e discursos proferidos pelos homens, descobrimos cada vez mais que as mulheres já se apossaram da palavra, ainda que os homens continuem detendo o poder e o dinheiro”.

Hoje, o que se busca é reunir o que foi separado pela primeira modernização, o único movimento cultural capaz de insuflar em nossa sociedade uma nova criatividade é o que procura recompor a vida social e a experiência pessoal.

As mulheres de hoje superaram a antiga polarização, atualmente a maioria delas trabalha, têm direito à licença maternidade, conservando a superioridade que possuem pelo fato de poder dar à luz. Os filhos são para elas uma fonte de poder, e é muito raro que o pai tenha uma relação tão forte com eles. As mulheres pensam mais em termos de superação do que de inversão ou compensação das desigualdades.

Os homens, enquanto atores dominantes do sistema antigo instauraram um sistema de pensamento e de ação que define e impõe constantemente opções, já as mulheres, pelo contrário, afirmam a própria superioridade por sua complexidade, por sua capacidade de perseguir diversas tarefas ao mesmo tempo. Elas pensam e agem em termos ambivalentes, termos que permitem combinar e não escolher. É precisamente num mundo de ambivalência que estamos vivendo.

O que se vive na contemporaneidade não se trata de uma nova polarização: esta nova sociedade busca reconstruir a unidade de um mundo que ficou dilacerado entre um universo masculino definido como superior e um universo feminino, definido como inferior. As mulheres não buscam construir uma sociedade de mulheres, “considerada mais doce e mais afetiva do que uma sociedade dos homens, julgada mais conquistadora e mais voluntariosa” (TOURAINÉ, 2007, p.117), mas sim um novo modelo de cultura que possa ser vivido por

todos, por homens e mulheres. O que elas pretendem é harmonizar o que havia sido separado anteriormente, numa polarização entre os sexos masculino e feminino, que gerou extremas tensões e conflitos. Essa cultura nova busca recompor a experiência pessoal a coletiva, e igualmente unir o que tinha sido separado.

O que se almeja é que homens e mulheres tenham igualdade de condições em todas as esferas da vida pública e privada, para que vivam em harmonia. Que as lutas sejam travadas conjuntamente por homens e mulheres em busca de uma sociedade mais justa e vida digna a todos os cidadãos, independentemente de ser do sexo feminino ou masculino.

(BRAZ, Antônia. **Mulher: conquistas e desafios no século XXI**. In: <<http://revistaatitude.com.br/site/desenvolvimento-pessoal/mulher-conquistas-e-desafios>>. Acesso em 10 fev. 2016)

Texto 2:

A menina que não queria ser princesa

Por Jarid Arraes

Era uma vez uma menina
Dotada de esperteza
Nascida lá no sertão
Batizada de Tereza
Era muito da danada
Arretada de brabeza.

Ela muito curiosa
Gostava de aventura
Carregava bela fama
De fazer muita loucura

Não fazia nove horas
E na queda ela era dura.

Acontece que Tereza
Não era aquela biboca
O povo que exagerava
E gostava de fofoca
Da vida dela cuidava
Feito mimada dondoca.

As carolas da igreja
Só faziam cochichar
Da menina espevitada
Que vivia a badernar
Queriam Tereza quieta
Ajoelhada pra rezar.

Foi que a mãe aperreada
Teve então uma clareza
Mandou trazer um livro
Com história de princesa
Segura do seu sucesso
Deu o livro pra Tereza.

A menina interessada
Logo se botou a ler
Subia e descia o olho
Mas não podia entender
A princesa era frouxa
E nada sabia fazer.

Por causa daquele traje
A princesa não pulava

Passava o dia cantando
E por tudo se acanhava
Não era como Tereza
Que só mais se enjoava.

O livro era bem grosso
Mas nada se assuedia
Tereza se entediava
Virava-se e remexia
Até que parou de ler
Sufocada de agonia.

Mas o pai ficou nervoso
Chamou Tereza de lado
Ameaçou com castigo
Disse estar desapontado
Tanto gritou e berrou
Que acabou muito cansado.

A menina era teimosa
Escapulia na janela
Queria correr na rua
Não brincava de panela
Só queria usar bermuda
Mais no pé uma chinela.

As amigas de Tereza
Todas gostavam de rosa
Era a onda de princesa
De ser loira e ser formosa
Mas essa coisa de Barbie
Ela achava era horrorosa.

Muita frescura enjoada
Muita regra e etiqueta
Tereza era muito ativa
Brincava de carrapeta
Bola de gude, futebol
Patins, terra e luneta.

Só que essa liberdade
Muito em breve ia acabar
Pois trouxeram um cadeado
Para a porta então trancar
Tinha até corrente e chave
Sem chance de se escapar.

Tereza tentou fugir
Mas o pai a segurou
Apertou bem o seu braço
No quarto a trancafiou
Ia da escola pra casa
E bastante ela chorou.

Mas depois de oito meses
Sua mãe foi percebendo
Que a menina estava mal
Amarela e esmorecendo
A culpa bateu bem forte
E ela foi se arrependendo.

Ela viu que tava errada
Essa história de prender
Criança tinha energia
E merecia então crescer

Com bastante liberdade
E com vontade de viver.

Se tem menina princesa
Que gosta muito de rosa
Tem também a danadinha
E que é muito geniosa
Tereza era só um tipo
De garota talentosa.

Conversou com o marido
E impôs sua conclusão
Tinha mudado de ideia
Não aceitaria “não”
Pois estava decidida
Com uma forte opinião.

Foram contar pra Tereza
Que tudo podia fazer
Rolar, pular e dançar
Escalar, cair e correr
E se gostasse de princesa
Isso também podia ser.

A menina deu um pinote
Correu pra pegar a bola
Era feliz dia e noite
Fosse em casa ou na escola
Era alegre o tempo todo
De bermuda ou camisola.

O tempo foi se passando
E Tereza foi crescendo

Cada vez mais entendida
Do que tava acontecendo
Gostava de brincadeira
Mas ia sempre aprendendo.

As amiguinhas adoravam
Esse jeitinho de Tereza
Ela respeitava a todas
E tinha muita esperteza
Na hora que explicava
Que nem tudo era beleza.

Tudo bem gostar de Barbie
De casinha e vestidinho
Mas a vida é muito mais
Que ter tudo bonitinho
Garotas que não precisam
De esperar príncipezinho.

As carolas da cidade
Que fossem se conformar
Tereza tava bem livre
E pronta pra sapecar
Não tinha gente capaz
De a menina embonecar.

Pois ao papai e à mamãe
Eu peço muita atenção
Que criem meninas livres
De todo tipo de opressão
Que sejam o que quiserem
Cheias de amor no coração.

Pois é muito importante
Ensinar independência
Que sejam bastante fortes
Cheias de resiliência
E com a cabeça feita
Dotadas de competência.

Assim como livre fui
Livre todas devem ser
Aprendendo desde cedo
A sempre desenvolver
Um caráter pertinente
Que saiba se defender.

Meninas são liberdade
São força e revolução
Usam sua inteligência
Com muita imaginação
Sempre com muita coragem
E muita dedicação.

Ser menina não é ruim
E não pode ser castigo
Se ainda lhe restar queixa
Venha se entender comigo
Pois afirmo com certeza
Pra amigo e pra inimigo.

FIM

(ARRAES, Jarid. **A menina que não queria ser princesa**. In
<[http://www.revistaforum.com.br/questao degenero/2015/10/03/
cordel-infantil-a-menina-que-nao-queria-ser-princesa/](http://www.revistaforum.com.br/questao degenero/2015/10/03/cordel-infantil-a-menina-que-nao-queria-ser-princesa/)> Acesso
em 15 dez. 2015)

Entre leituras, histórias e superação: O livreiro do Alemão, de Otávio Júnior

Sandrina Wandel Rei de Moraes

Obra:

O livreiro do Alemão (Otávio Júnior)

Nesta sequência, trabalharemos com:

- Leitura literária do livro O livreiro do Alemão;
- Produção textual de autobiografias;
- Advérbios e adjuntos adverbiais;
- Expressões que indicam tempo e o uso da vírgula.
- Discutir e argumentar sobre temas como: injustiça econômica e violência, papel da literatura, solidariedade, auto superação, transformação social.

Espera-se que ao final da sequência os alunos consigam:

- Realizar leitura da obra literária *O livreiro do alemão*;
- Reconhecer as características de uma autobiografia, diferenciando-a de uma biografia;
- Conhecer as histórias de vida dos colegas;
- Produzir um texto autobiográfico e um *movie maker*;
- Utilizar adequadamente marcadores temporais em suas produções textuais, bem como o uso da vírgula nesses casos específicos.

Público alvo:

7º e 8º anos do Ensino Fundamental

Número de oficinas:

7 oficinas compostas por 2 aulas de 50 minutos. (*Esse tempo é uma sugestão, todavia, poderá ser reduzido ou ampliado de acordo com o planejamento do professor*).

PRIMEIRA OFICINA (2 AULAS DE 50 MINUTOS)

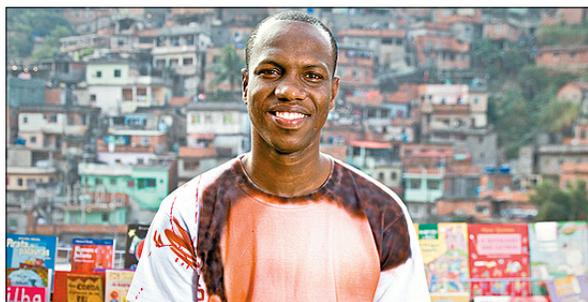
Tecendo os primeiros fios da conversa

Interessante explicar aos alunos que durante a sequência didática serão produzidos textos do gênero autobiografia e um movie maker (vídeo) com os temas discutidos em sala de aula. Esses materiais produzidos por eles serão utilizados na “Noite de autógrafos” que será organizada por você e a equipe pedagógica da escola.

O professor perguntará aos alunos se já leram algum livro autobiográfico. Nesse momento, é possível fazer um breve comentário sobre o significado da palavra autobiografia, diferenciando-a de biografia. (Caso o professor tenha conseguido vários exemplares do livro *O livreiro do Alemão*, pode deixá-los expostos na biblioteca da escola, convidar os alunos para fazerem uma visita a esse local e apresentar o livro a eles. Caso só disponha de um exemplar, pode preparar uma

caixa surpresa, bem colorida, colocar o livro dentro e levar para a sala como forma de presente para a turma).

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=ot%C3%A1vio+junior+o+livreiro>

Otávio Júnior, nascido em 1983, é carioca do subúrbio do Rio de Janeiro, ator, performance-literário, contador de histórias e produtor teatral. Atua no segmento de entretenimento infantil desde 1998, é o fundador e coordenador-executivo do projeto Ler é 10 – Leia favela, desenvolve programas e atividades para promover a leitura, e é pesquisador autodidata de literatura infanto-juvenil. Também escreve contos, roteiros de histórias em quadrinhos e poesias infanto-juvenis. Para acompanhar O livreiro do alemão: <https://pt-br.facebook.com/LivreirodoAlemao>.

Você sabia?

O Complexo do Alemão é composto por 15 comunidades: Itararé, Joaquim de Queiróz, Mourão Filho, Nova Brasília, Morro das Palmeiras, Parque Alvorada, Relicário, Rua 1 pela Ademas, Vila Matinha, Morro do Piancó, Morro do Adeus, Morro da Baiana, Estrada do Itararé, Morro do Alemão e Armando Sodré. O nome do Morro do Alemão, que batiza todo o complexo, faz referência ao antigo dono das terras que iam da Travessa Laurinda ao Largo do Itararé, o polonês Leonard Kaczmarkiewicz. O fazendeiro ganhou o apelido na década de 1920, quando chegou à Serra da Misericórdia, na Zona da Leopoldina, então zona rural da cidade. Com a abertura da Avenida Brasil, em 1946, e gradual transformação da região em polo industrial, trabalhadores e imigrantes nordestinos são atraídos para o local. Em 1951, o falso alemão vende sua fazenda, que começa a ser ocupada imediatamente na área da atual comunidade do Relicário por trabalhadores da Companhia Algodoeira Fernandes S/A. O povoamento foi acelerado nas comunidades de Joaquim de Queiroz e Nova Brasília, que nos anos 1950 viram suas populações aumentarem vertiginosamente. Já no Parque Alvorada, Morro das Palmeiras e Morro da Baiana, isso só ocorreu no final da década de 1970 e início da década de 1980. Disponível em:

www.riomaisocial.org/territorios/complexo-do-alemao

ANTES DE INICIAR A LEITURA DA OBRA, VAMOS MAPEAR OS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS.

O professor convidará a classe para assistir ao documentário Violência Urbana³⁶ – Complexo do Alemão – RJ.

36 Documentário Violência Urbana – Complexo do Alemão disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-4mJdnVyKc4>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

Questionamentos iniciais:

- Pelo senso comum, pela informação transmitida pela mídia, o que uma favela costuma produzir? (traficantes, pessoas de má índole, etc.)
- Favela é lugar onde se produz escritores? E mais, escritores famosos?
- Quem mora na favela, e geralmente estuda em escolas públicas, é capaz de tornar-se um escritor?
- A favela é um local de produção de cultura? Qual cultura: popular? clássica?
- Vocês conhecem outros artistas que se tornaram famosos vindos de favelas e comunidades pobres? Apresentar aos alunos os artistas Cartola, Diogo Silva (medalhista de Taekwondo), MB Bill (cantor), Carolina Maria de Jesus (escritora), Paulo Lins (autor do livro Cidade de Deus).

SEGUNDA OFICINA (2 AULAS DE 50 MINUTOS)

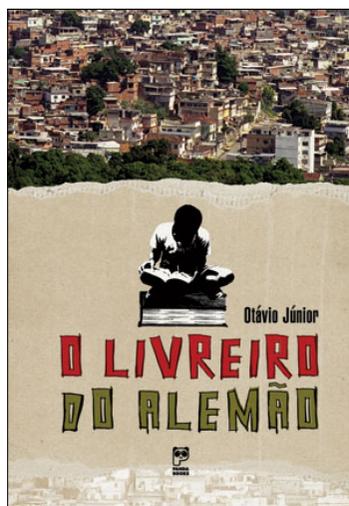
A literatura pede passagem

A obra *O livreiro do Alemão* de Otávio Júnior, escrito em 2011, relata a história do próprio autor, morador de uma favela do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro. Nesta obra, o autor revela como um livro, que ele encontrou no lixo quando tinha 8 anos de idade, mudou a sua vida. Ao primeiro contato com o livro, ele se apaixonou pela leitura e não parou mais. Juntamente com a paixão pelos livros e pela leitura, nasceu em Otávio a vontade de fazer algo pelas crianças de sua comunidade. Ele iniciou um projeto de leitura voltado para o público infantil (“Ler é Dez”) que começou no quintal de sua avó, contando histórias para crianças próximas de sua casa e percorreu uma longa jornada até a conquista de patrocínios e publicação de seus livros.

Um exemplo de garra, determinação pode se observado ao ler *O Livreiro do Alemão*. A obra é composta por 10 capítulos e poucas horas de leitura são suficientes para aprender um pouco sobre uma vida obstinada a fazer a diferença. Apesar da violência, do tráfico de drogas e da carência de recursos dos moradores das favelas, a história de Otávio Júnior tenta ser a prova que o livro tem um poder de transformação na vida das crianças e jovens.

“Quem mora ali no morro sabe que há medo, há angústia, há desespero. Mas também há um desejo enorme de superação. Superar a violência, superar o preconceito de morar num dos locais mais violentos do Rio de Janeiro, superar a falta de perspectivas. [...] mas, ao contrário do que muita gente imagina, eu amo a minha vida aqui. Posso dizer que tive uma infância feliz e que hoje me sinto realizado ao fazer um trabalho de incentivo à leitura com gente da minha comunidade. Sei, por experiência própria, que as crianças daqui têm uma visão muito estreita do mundo. Quase não saem da favela. [...] Ficam presas aqui dentro. Foi a leitura que me libertou dessa prisão” (p. 11-14)

Retomar a atenção dos alunos para a obra *O livreiro do Alemão*.



- O que as imagens da capa sugerem ao leitor?
- O que vocês entendem pela palavra livreiro?
- Na opinião de vocês, por que a narrativa tem esse título? Por que livreiro em vez de escritor³⁷?
- O que o adolescente está fazendo? Na sua opinião, o que esta imagem tem a ver com o título do livro?
- Que história de vida você acha que é contada em um livro intitulado *O livreiro do alemão*?
- Que outros sentidos a palavra “livre-iro” pode acrescentar à personagem da história.

Explicar para a turma que a obra literária será lida em “capítulos”³⁸ e em voz alta. (Se preferir o próprio professor, mediador da prática de leitura, pode realizar a leitura ou propor aos alunos uma leitura coletiva/compartilhada).

Leitura da apresentação e dos três primeiros capítulos. Após a leitura, Estimular os alunos para a leitura dos próximos capítulos.

Produzindo sentidos

Após a leitura dos capítulos, sugerimos que o professor converse com os alunos e solicite a realização das seguintes atividades:

- Observe o trecho da obra *O Livreiro do Alemão*:

37 Conversar com os alunos sobre as palavras livreiro e escritor. Qualquer pessoa pode vender livros. É uma atividade profissional que não se exige muito estudo, bem diferente da de escritor, que exige o hábito de leitura, empenho, habilidade com a escrita, etc, características que não condizem com o estereótipo de moradores de favelas em nossa sociedade.

38 É importante que o professor leia com antecedência o livro *O livreiro do Alemão*. Assim, ao lê-lo em voz alta para os alunos, conseguirá transmitir os sentimentos que tomavam conta do autor ao reviver sua história.

“Com as dicas, iniciei uma maratona para escrever histórias infantis, que eram enviadas para várias editoras. No começo, escrevia as histórias à mão. Depois, um amigo, Jorge Ricardo, que tinha computador, passou a dirigir os textos para mim [...]” (p. 44).

O trecho está narrado em que pessoa? (trabalhar com os alunos o narrador personagem e narrador observador. Explorar os efeitos da subjetividade na narrativa)

Em que tempo os verbos foram empregados? (explorar que o tempo verbal pretérito faz referência a fatos anteriores ao momento em que falamos. Conversar com os alunos sobre os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito do indicativo).

- O narrador personagem termina o capítulo 1 fazendo uma pergunta para o leitor. “Entendeu porque a minha história tinha mesmo que começar com era uma vez”? Você imagina que o desfecho da história será como um conto de fadas?

- No capítulo 3, o autor relata a importância da professora Maria Luzia em sua vida como leitor e, conseqüentemente, como escritor. Você acha que a sua escola e seus professores têm contribuído para a sua formação leitora? Quais outros mediadores podem incentivar, entre crianças e adolescentes, o hábito pela leitura?

- Observe o trecho “A violência doméstica é o que mais faz as crianças procurarem a rua. Tive muitos amigos que viveram essa situação” (p. 31). Discuta com seus colegas o que o trecho acima tem em comum com a charge abaixo e registre no caderno suas conclusões. (Importante discutir por que, apesar de existir no Brasil leis (ECA) que protegem a criança, estas continuam sendo vítimas da violência?



<http://humortadela.bol.uol.com.br/charges>. Acesso em 23 de dezembro de 2015.

Você sabia?

O Mec lançou um Guia Escolar – rede de proteção à infância com o objetivo de promover um debate e parcerias, no âmbito nacional, entre as Universidades, as redes de ensino e as redes de proteção das crianças e adolescentes para introduzir o tema na agenda escolar. O Guia Escolar soma-se aos esforços da educação, no Brasil, de assegurar que a escola possa ser um espaço importante de conscientização dos Direitos Fundamentais e de construção dos sentimentos de Cidadania, Solidariedade e Respeito.

Para saber mais acesse http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32151-guia-escolar-rede-de-protecao-pdf&Itemid=30192

Apresentar aos alunos o vídeo “Avaiana de pau” disponível no *Youtube*³⁹. É um vídeo que mostra de forma bem radical a falta de diálogo dos pais para com os filhos e apresenta a agressão física como a única forma de correção para ensinar o bom comportamento às crianças. Vale a pena perguntar aos alunos: Você concorda com essas práticas para corrigir as crianças? Elas funcionam? Trazem benefícios? Existe outra forma de se educar as crianças?

TERCEIRA OFICINA (2 AULAS DE 50 MINUTOS)

Retomar as ideias principais dos capítulos lidos nas últimas aulas e, em seguida, avançar na leitura dos capítulos 4, 5 e 6. Estimular os alunos para a leitura dos próximos capítulos.

Sugestões de links para ampliar a discussão sobre a prevenção do uso de drogas.

O perigoso flerte com as drogas na adolescência. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/perigoso-flerte-drogas-adolescencia-alcool-cigarro-maconha-584457.shtml>

Drogas: cartilhas para educadores. Disponível em http://www.campinas.sp.gov.br/governo/cidadania-assistencia-e-inclusao-social/prevencao-as-drogas/cartilha_educadores.pdf

Produzindo sentidos

- No Capítulo 4, o autor aborda a problemática dos menores envolvidos com as drogas (p. 37-38). São crianças e adolescentes vítimas de uma injustiça econômica e social que não atinge somente as favelas, mas infelizmente está presente em toda sociedade brasileira.

39 Vídeo “Avaiana de pau” disponível no *Youtube* em <https://www.youtube.com/watch?v=huxoyseR04U>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

Em sua opinião, quais as consequências para a vida de alguém que escolhe o caminho das drogas?

- O autor/narrador relata no capítulo 4 (p. 39) que teve que fazer uma escolha entre o “futebol” e o “teatro”. Você já precisou fazer escolhas importantes em sua vida? Se sim, conte como tudo aconteceu?

- Ainda no capítulo 4, o autor/narrador relata que deixou a escola quando estava na oitava série. O que você diria para um adolescente que sai da escola sem completar o ensino fundamental ou até mesmo a educação básica?

- O autor/narrador trabalhava com apresentações de teatro para as escolas, viajou, conheceu pessoas, cidades, lugares, mas sentia falta de fazer alguma coisa pelas crianças da sua comunidade. Surge, então, o projeto Ler é 10 – Leia favela que democratiza o acesso à leitura nos Complexos da Penha do Alemão. A partir da leitura do capítulo 6 e do poema *Aula de leitura* de Ricardo Azevedo⁴⁰, relate para a turma o que a leitura significa para você.

Para saber mais sobre evasão escolar, acesse:

Reportagem da revista Nova Escola: Como manter todos na escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/como-manter-todos-escola-evasio-abandono-gestao-escolar-556408.shtml>

IBGE - Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=M101&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-fundamental-serie>

Video Adolescente Repórter. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ZjnJh97lDU>

40 A animação do poema aula de Leitura de Ricardo Azevedo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FC4cg6FTUs>

QUARTA OFICINA (2 AULAS DE 50 MINUTOS)

Retomar as ideias principais dos capítulos lidos nas últimas aulas e, em seguida, avançar na leitura dos capítulos 7, 8, 9 e 10.

Produzindo sentidos

- Você vai conhecer agora uma menina de doze anos que cria um projeto social⁴¹ para incentivar leitura na favela de Belo Horizonte/MG. Na cidade em que você mora existem bibliotecas públicas, teatros, cinemas, ou até mesmo, algum projeto social que incentiva a leitura? Você costuma frequentar esses lugares?

- Durante a narrativa o autor/narrador demonstra suas atitudes solidárias. Assim como o autor, você acredita que a solidariedade pode amenizar a injustiça social e econômica que tanto castiga a população brasileira? Fale um pouco sobre o que você pensa sobre isso.

Após a leitura da obra, apresentar o filme *A cidade dos homens - A coroa do Imperador*⁴². Esse episódio tem como personagens principais Acerola e Laranjinha, que são alunos de uma escola pública e a professora de História, cujo nome é desconhecido. O episódio narra a realidade escolar dos meninos e traça paralelos entre o cotidiano da realidade na favela onde eles moram e o conteúdo ministrado pela professora de História – a Independência do Brasil.

Conversar com os alunos sobre a realidade das personagens Acerola e Laranjinha retratada no vídeo e a realidade social dos jovens e adolescentes relatada pelo autor na obra *O livreiro do alemão*. O que elas têm em comum? (o professor pode estimular os alunos a

41 Reportagem disponível em: <http://noticias.r7.com/minas-gerais/balanco-geral-mg/videos/menina-de-12-anos-cria-projeto-social-que-incentiva-leitura-em-favela-de-bh-17102015>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

42 Filme disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-CcY4t4yUWY>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

dialogarem sobre as semelhanças no modo de viver, as dificuldades que encontram na favela, as desigualdades sociais, a violência presente tanto no filme quanto no livro, etc.).

Apresentar também a entrevista ⁴³do autor Otávio Júnior para o Programa Jogo Aberto em que o escritor conta como foi sua trajetória ao escrever “O livreiro do Alemão”. Mesmo vivendo em meio à violência da favela ele não entrou para o mundo das drogas e do crime. E isso tudo graças a encontro que teve como um livro encontrado por acaso em um lixão.

- Para o autor qual é o papel que a literatura exerceu e ainda exerce na trajetória de sua vida?

- Otávio Júnior relata por meio da entrevista que escreveu a obra *O Livreiro de Alemão* nos momentos da pacificação do Complexo do Alemão. Solicitar aos alunos que façam grupos para pesquisarem no laboratório de informática a pacificação do Complexo do Alemão em seguida produzirem cartazes para uma campanha na escola contra as drogas e todo tipo de violência na sociedade.

Para finalizar essa oficina, levar para a sala de aula a música *Dias Melhores* de Jota Quest para canto e reflexão sobre “os dias de paz que esperamos” e “os dias que seremos melhores no amor e na dor”. Convidar algum aluno que saiba tocar violão para acompanhar as vozes dos alunos. (Se preferir, pode escolher um vídeo sobre a música no Youtube).

43 Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UIxdcLL-Fpeg>). Aceso em 15 de janeiro de 2016.

Professor (a),

*É importante explicar aos alunos que quando conversamos usamos a entonação para expressar nossas ideias, desejos, emoções. Por exemplo: elevamos a voz, usamos pausas, fazemos gestos e mudamos nossa expressão facial, mas quando escrevemos não dispomos desses recursos. Na escrita são os sinais de pontuação que facilitam a compreensão de quem lê. A pontuação indica diferenças de entonação e orienta a construção de significado do texto para o leitor. Observe as dificuldades de seus alunos no uso desses sinais e aprofunde, se achar necessário, os estudos sobre pontuação. Para saber mais, consulte: ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.*

QUINTA OFICINA (2 AULAS DE 50 MINUTOS)

Advérbios e adjuntos adverbiais

Propomos, neste momento, uma reflexão linguística com os alunos, explorando o advérbio e o adjunto adverbial e sua posição na oração.

O **advérbio**⁴⁴ é a palavra que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio, indicando circunstância de tempo, lugar, modo, etc. Quando a circunstância indicada está representada por mais de uma palavra, temos a **locução adverbial**.

Sobre o emprego dos advérbios no texto:

O emprego dos **advérbios** e **locuções adverbiais** em textos narrativos permite a caracterização dos processos verbais, indicando

44 Professor (a), neste momento, você pode explorar o advérbio (classe morfológica) e o adjunto adverbial (função sintática), bem como o uso dos sinais de pontuação. Para saber mais, consulte CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

circunstâncias indispensáveis ao andamento da história. Assim, os **advérbios** e as **locuções adverbiais** têm uma função especial na construção da narrativa, pois delimitam tempo, espaço, certeza, dúvida, negação, etc.

Considerando que a obra *O Livreiro do Alemão* é uma narrativa, pode-se afirmar que é comum encontrar nesse tipo de texto advérbios? Por quê?

Observe as frases da obra *O Livreiro do Alemão*:

“Ela sempre cozinhou **muito** bem, e o meu prato favorito era o ensopado de frango que ela fazia como ninguém [...]” (p. 33).

“[...] **Hoje** me arrependo de não ter me formado com eles [...]” (p. 40)

“Fugi para o campinho da Vila Cruzeiro. **Ali** eventualmente tinha parque de diversão [...]” (p. 33).

Observe as palavras destacadas nas frases. Quais circunstâncias que elas estão indicando?

A palavra **muito** é um advérbio de **intensidade** .

A palavra **hoje** é um advérbio de **tempo** .

A palavra **ali** é um advérbio e **lugar** .

Marcadores temporais e o uso da vírgula

Na oração, **o advérbio** exerce a função sintática de um termo integrante da oração denominado **adjunto adverbial** que exprime uma circunstância (de tempo, modo, lugar, etc.)

A posição do **adjunto adverbial** na oração é, normalmente, no final, contudo ele pode aparecer em outra posição. Quando isso acontece, basta o colocarmos entre vírgulas.

Conforme os manuais de gramática da Língua portuguesa, a ordem dos termos na oração pode influenciar no uso dos sinais de pontuação. Na ordem direta, como em “Os estudantes escreveram a autobiografia na noite de ontem”, os termos que marcam o tempo

(adjunto adverbial) – o trecho “na noite de ontem”, no exemplo citado, aparece no final da frase.

Quando o adjunto adverbial ocorre no início ou no meio, deve ser isolado por vírgula. Veja outros exemplos:

- Não poderia imaginar que viria morar na cidade **naquela época**.
- **Naquela época**, não poderia imaginar que viria morar na cidade.
- Não poderia imaginar que, **naquela época**, viria morar na cidade.

As frases abaixo fazem parte da obra *O Livreiro do Alemão*. Observe que as locuções adverbiais destacados estão no início, portanto, estão separadas por vírgula.

“**Na década de 1920**, um imigrante polonês chamado Leonard Kaczmarkiewicz comprou terras aqui” (p. 12).

“**Em 2008**, o governo criou um negócio chamado UPP (Unidade de Polícia Pacificadora)” (p. 14).

“**Naquela manhã**, os grandões estavam jogando.” (p. 18).

Sugestão de atividades para os alunos:

Considerando sua trajetória de vida, crie frases, em seu caderno, iniciadas com as expressões indicadoras de tempo que aparecem no quadro. Verifique quais delas podem ser acrescentadas à primeira versão de sua autobiografia que você escreverá a seguir.

Naquele tempo – naquela época – durante muito tempo – em uma manhã – depois de muita reflexão – no mês seguinte – neste momento – daqui a alguns anos – naquele instante – hoje - no mês seguinte – no dia seguinte

Conhecendo o gênero autobiografia

Sugerimos, neste momento, a leitura da autobiografia⁴⁵ de Rubem Alves⁴⁶.

Conversar com os alunos sobre o significado da palavra **autobiografia**.

Segundo o dicionário o minidicionário Aurélio autobiografia “significa a vida de um indivíduo escrita por ele mesmo”, ou seja, uma biografia escrita pelo próprio autor. O autor seleciona e narra acontecimentos de sua própria vida.

Na sequência, pode-se, juntamente com os alunos, identificar as características mais comuns do gênero autobiografia a partir da leitura da autobiografia de Rubem Alves. Pedir aos alunos para registrarem as informações. Aproveitando a ocasião, o professor pode conversar com a turma a respeito do registro; dando sugestões e dicas para que eles anotem o maior número possível de informações durante a conversa.

- Informações quanto ao nome do autor e protagonista da história, data e local de seu nascimento;
- Fatos relevantes da vida dessa pessoa;
- Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa do singular/plural;
- Predomínio dos verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito (explicar a diferença entre os dois tempos verbais).
- O relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças de um colorido emocional, porém com o compromisso de registrar fatos reais (não ficcional).

45 Conheça outra autobiografia: Nas ruas do Brás, de Drauzio Varella. Nesse livro o médico Drauzio Varella descreve memórias pessoais da infância quando morava no Brás. (Varella, Drauzio. **Nas ruas do Brás**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000).

46 Autobiografia disponível em <http://www.rubemalves.com.br/brinque-doteca.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

- Além de destacar as características do gênero, questione quanto ao contexto de produção.
- De quem o texto fala?
- Você conhece a personagem do texto apresentado?
- Já leram textos de autoria desse autor?

Pode-se propor aos alunos que façam uma pesquisa individualmente sobre textos autobiográficos para uma exposição na escola e solicite que organizem, em seguida, um quadro com os seguintes dados:

Nome do protagonista	Fatos narrados	Tempo	Espaço	O que mais chamou a atenção

Fonte: Elaborado a partir do material das Olimpíadas de Língua Portuguesa, 2010.

Essa é uma boa oportunidade para ser explorada a percepção dos alunos em relação aos fatos narrados pelo narrador-personagem e também a forma como registraram essas lembranças.

Neste momento, os alunos podem contar a autobiografia que pesquisaram. Para facilitar a conversa, pode-se perguntar se compreenderam o que o narrador personagem escreveu, o que sentiram ao ler o texto: ficaram surpresos, espantados, emocionados, tiveram dúvida sobre alguma expressão etc. Os alunos podem destacar o que perceberam com a leitura dos textos.

Sugestões de outras obras autobiográficas para leitura:

A menina que fez a América (Ilka Brunhilde Laurito)

Por parte de pai (Bartolomeu Campos Queirós)

Infância (Graciliano Ramos)

Meus verdes anos (José Lins do Rego)

Transplante de menina (Tatiana Belinsky)

O pequeno Samurai (André Kondo)

SEXTA OFICINA (2 AULAS DE 50 MINUTOS)

A hora da escrita

Chegou o momento dos alunos produzirem a própria autobiografia.

Sugestões para o trabalho com os alunos

Agora, você vai escrever sua autobiografia. É uma tarefa prazerosa e também um grande desafio!

Para realizar essa tarefa, pense em sua trajetória de vida, quanto você já lutou e vem lutando para realizar seus sonhos, suas conquistas. Comece escrevendo suas origens, sua família, sua infância, sobre as coisas importantes que viveu até aqui. Registre suas recordações sem receios, com prazer e emoção. Após a escrita, entregue seu texto ao professor, pois ele fará a leitura. Em seguida, seu texto será revisto e até chegar a uma versão mais definitiva, com a qual você participará da **Noite de Autógrafos**⁴⁷ realizada na escola.

Escrever é um processo composto por vários momentos, o que significa aprender a ler outros textos que deem novas ideias, estudar os aspectos gramaticais da língua portuguesa... Enfim, pensar, refletir, dialogar com o professor e colegas e ir redigindo aos poucos. Trata-se de viajar no tempo e no texto, mergulhando em sim mesmo.⁴⁸

47 Professor (a), sugerimos que prepare, juntamente com a equipe pedagógica da escola, uma coletânea com os textos autobiográficos dos alunos, em seguida, prepare a Noite de autógrafos e convidem as famílias para receber das mãos dos alunos os textos. Prepare, também, um momento para que cada aluno autografe a coletânea para entregara um membro da família. Esse momento é bem legal, pois o aluno pode vivenciar a experiência social da escrita.

48 (Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho: Arte, Inglês e Língua Portuguesa: 7o ano/2o termo do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, 2012).Língua

Após a escrita da primeira versão da autobiografia, os alunos farão a reescrita. Para isso, é importante que os textos tenham sido lidos e analisados pelo professor, indicando o que podem alterar para aprimorar a escrita.

Revisão coletiva⁴⁹

A revisão⁵⁰ é muito importante. Até mesmo autores consagrados revisam e reescrevem inúmeras vezes. Sugerimos um exercício que ajudará na tarefa de aperfeiçoamento e aprimoramento do texto, ou seja, a revisão um texto da sala coletivamente. Porém, antes de iniciar qualquer trabalho é preciso pedir autorização para o aluno, desse texto.

Explicar aos alunos que será transcrito no quadro um texto autobiográfico escrito por um deles. Desafiar a pensarem junto como melhorá-lo. Que sugestões dariam a quem o escreveu? O que fazer para que fique mais cativante?

Sugestões para o professor:

- Dividir o quadro. No lado esquerdo, copiar o texto; no lado direito, as sugestões dos alunos.
- Usar os comentários como apoio, fazendo perguntas aos alunos, ajudando a turma a perceber os problemas. Quando encontrarem juntos a melhor forma para resolver as questões apontadas, reescrever o texto, incluindo as sugestões, no lado direito do quadro.

49 Essa atividade, em que o texto de um aluno é analisado e aperfeiçoado por todos, exige o consentimento dele para tal e pressupõe um grupo em que exista respeito mútuo e cooperação.

50 A revisão coletiva e individual são adaptações do material da **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Se bem me lembro... Equipe de produção Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder, Neide Almeida. São Paulo: Cenpec 2010.

- Estimular os alunos a pensar, trocar ideias, dialogar e tirar conclusões. Organize-os para que falem um de cada vez. Quando for preciso, esclarecer dúvidas, apontar as questões que eles não conseguiram identificar e as possíveis soluções.

- No final, pedir aos alunos que comparem as duas colunas e mostrar como um texto pode ganhar em qualidade depois de revisto.

Revisão individual

Sugerimos que o professor entregue as produções aos alunos para que cada um deles retome o exercício, fazendo a revisão do próprio texto. Para ajudar na tarefa, é interessante preparar um informativo com o roteiro abaixo:

- O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
- Organizou sua história de vida e registrou a emoção que está sentindo em poder contar sua própria história?
- Observou se os sinais de pontuação foram usados adequadamente?
- Narrou os fatos na 1ª pessoa do singular/plural?
- Fez uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito?
- Verificou se escreveu sobre as coisas que sabe fazer bem?
- Verificou se colocou um título interessante no texto?
- Seus objetivos para o futuro estão bem descritos?
- Você apresentou em seu texto as pessoas que são importantes para você e o que elas representam em sua vida?
- Escolheu uma ou mais fotos para ilustrar seu texto?
- Depois de realizar os passos anteriores, releia o texto. Você acha que o leitor de sua autobiografia poderá construir uma ideia sobre você a partir do que você escreveu?
- Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, “daí” etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?

- O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?

- Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?

- Conversar com o seu professor sobre o seu texto, reescreva-o.

Terminada a revisão individual, é hora de valorizar essa conquista. O professor, em parceria com a equipe pedagógica, organizará a “Noite de autógrafos” para a socialização dos trabalhos com a família. É importante convidar os pais e a comunidade escolar. Propor a leitura de alguns textos aos alunos.

Sugerimos que alguns textos sejam enviados para os jornais locais para serem publicados. Mas, antes, é preciso conferir se os textos não apresentam deslizes gramaticais e de ortografia.

SÉTIMA OFICINA (2 AULAS DE 50 MINUTOS)

O movie maker entra em cena

Professor (a),

Com base nas discussões realizadas durante a sequência didática, os alunos serão divididos em grupos para produzirem um movie maker (vídeo), priorizando os temas sobre injustiça econômica e violência, papel da literatura, solidariedade, auto superação e transformação social.

Agora é hora de selecionar fotos, textos, frases, músicas, imagens, poemas, charges, enfim, todos os tipos de linguagem para a preparação do movie maker⁵¹ (o professor de informática pode auxiliar nessa atividade).

51 Para a elaboração do moviemaker, sugerimos que assistam ao vídeo aula disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1ZPb0WD5JCw>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

Para a realização do trabalho, pode-se elaborar uma agenda das tarefas que devem ser feitas pelo grupo na sala de aula e as que irão ser desenvolvidas em casa pelo grupo de trabalho. Isso dará mais agilidade ao movie maker.

Combinar com os alunos que o movie maker de cada grupo será exibido na Noite de autógrafos para as famílias e toda comunidade escolar. Sendo assim, deverão caprichar na elaboração e execução da atividade.

REFERÊNCIAS

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

Como organizar sequências didáticas. Disponível em: <<http://revis-taescola.abril.com.br/formacao/como-organizar-sequencias-didaticas-planejamento-779478.shtml?page=0>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: Algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

Diferença entre atividades permanentes, sequências didáticas e projetos de ensino. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/quebra-cabeca-426234.shtml>> Acesso em 20 de dezembro de 2015.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) – **Mundo do Trabalho: Arte, Inglês e Língua Portuguesa: 7º ano/2º termo do Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, 2012.

JÚNIOR, Otávio. **O livreiro do alemão**. São Paulo: Panda Books, 2011.

Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo futuro. **Se bem me lembro: Caderno do professor: orientações para produção de textos**. Equipe de produção Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder, Neide Almeida. São Paulo: Cenpec 2010.

*A opressão e a injustiça
em **O diário de Anne
Frank** (Editado por Otto H.
Frank e Mirjam Pressler)*

Sarah Vervloet Soares

Tema Abordado:

A opressão e a injustiça contra povos.

Número de aulas/períodos:

15 aulas (50 minutos)

Motivação inicial:

O que leva a um genocídio? É possível recomençar após tanto terror presenciado na Segunda Guerra Mundial?

Nesta sequência, trabalharemos com:

- A história do Holocausto;
- Reflexões sobre tolerância, preconceito, discriminação;

- Diversidade X diferença;
- A manutenção da memória;
- Subjetividade/objetividade;
- Estudo das características do relato e do diário;
- Processos e estrutura da descrição;
- Adjetivos e recursos de descrição.

Ao final da sequência, o estudante deverá ser capaz de:

- Desenvolver a competência da leitura;
- Discutir criticamente
- Formular pontos de vista
- Reconhecer a narrativa em 1ª pessoa e 3ª pessoa e relacionar a objetividade e subjetividade à escrita e quais valores essa escolha suscita;
- Fazer análises linguísticas nos textos;
- Produzir textos.

QUESTIONAMENTOS INICIAIS

1. Alguma vez na sua vida você não se sentiu à vontade para fazer uma confidência a alguém? Como você se sentiu? Qual foi a sua decisão?
2. Você já pensou em escrever sobre seus segredos?
3. Reflita sobre o cenário de destruição e segregação da Segunda Guerra Mundial: por que existe a discriminação de povos até hoje?

Em diálogo com esses questionamentos, convidamos à leitura de O diário de Anne Frank.



Esta é Anne Frank em 1942, quando ganhou seu primeiro diário. A menina judia de 13 anos contou nas páginas desse diário o que enfrentou durante os dias em que ficou, junto com sua família e agregados, enclausurada no "Anexo Secreto", localizado na empresa de seu pai, em Amsterdã (Holanda).

Assim que os nazistas ocuparam a Holanda, muitos judeus começaram a ser perseguidos. Após dois anos, os moradores do anexo são descobertos e presos. Anne morreu no campo de concentração de Bergen-Belsen, na Alemanha, com quinze anos de idade. Das oito pessoas escondidas, apenas seu pai sobreviveu ao holocausto. Mais de 100.000 judeus da Holanda foram mortos em campos de concentração e campos extermínio.

"Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda".

(Anne Frank, 1942).

SISTEMATIZANDO A LEITURA

O mundo do texto e o mundo do leitor: o contexto histórico-cultural e geopolítico da Segunda Guerra Mundial⁵²

52 "Fiquemos por um tempo do lado da narrativa, então da ficção, e vejamos como esta reconduz à vida. Minha tese é aqui que o processo de composição, de configuração, não se finaliza no texto, mas no leitor, e sob essa condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa. Eu diria mais precisamente: o sentido ou a significação de uma narrativa brota da interseção do mundo do texto e do mundo do leitor. O ato de ler torna-se assim o momento crucial de toda análise. Sobre ele se apoia a capacidade da narrativa de transfigurar a experiência do leitor" (RICOEUR, 2008, p. 203).

Quando Adolf Hitler assumiu o comando da Alemanha em 1933, aquele país iniciou a institucionalização de uma ideologia mortífera. Se por um lado a repulsa aos judeus e outras categorias já existia na Europa há séculos, seria inédita a postura assumida pelo governo para lidar com essa situação. Sustentados por um pensamento pseudocientífico conhecido como darwinismo social, os nazistas perseguiram e executaram milhões de civis em um episódio que ficou conhecido como **Holocausto**: o assassinato de seis milhões de judeus de forma planejada e industrial é considerado o maior crime já cometido pela humanidade.

Auschwitz: símbolo do Holocausto

A partir de 1940, o governo de Adolf Hitler (Terceiro Reich) construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio em Auschwitz. Localiza-se no sul da Polônia. Entre o começo de 1942 e o fim de 1944, trens transportaram judeus de toda a Europa ocupada para as câmaras de gás do campo.

MOTIVAÇÃO INICIAL: O REFÚGIO DA FAMÍLIA FRANK

Quarta-feira, 8 de julho de 1942

(...)

Eu estava exausta, e mesmo sabendo que seria a última noite em minha cama, dormi imediatamente e só acordei quando mamãe me chamou às cinco e meia da manhã seguinte. Felizmente não estava tão quente quanto no domingo; uma chuva quente caiu durante o dia inteiro. Nós quatro vestimos tantas camadas de roupas a ponto de parecer que iríamos passar a noite numa geladeira, e isso para que pudéssemos levar mais roupas. **Nenhum judeu em nossa situação ousaria sair de casa com uma mala cheia.** Eu estava usando duas camisetas, três calcinhas, um vestido, e em cima disso uma saia, um paletó, uma capa de chuva, dois pares de meias, sapatos pesados, um

chapéu, um cachecol e muito mais. Estava sufocando mesmo antes de sairmos de casa, mas ninguém se incomodou em perguntar como eu me sentia.

Margot encheu sua pasta da escola com livros, foi pegar sua bicicleta e, com Miep guiando o caminho, seguiu para o grande desconhecido. **De qualquer modo, é assim que eu pensava, já que ainda não sabia onde era o nosso esconderijo.**

Às sete e meia nós também fechamos a porta; Moortje, minha gata, foi a única criatura viva de quem me despedi. Segundo um bilhete que deixamos para o Sr. Goldschmidt, ela deveria ser levada para os vizinhos, que lhe dariam um bom lar.

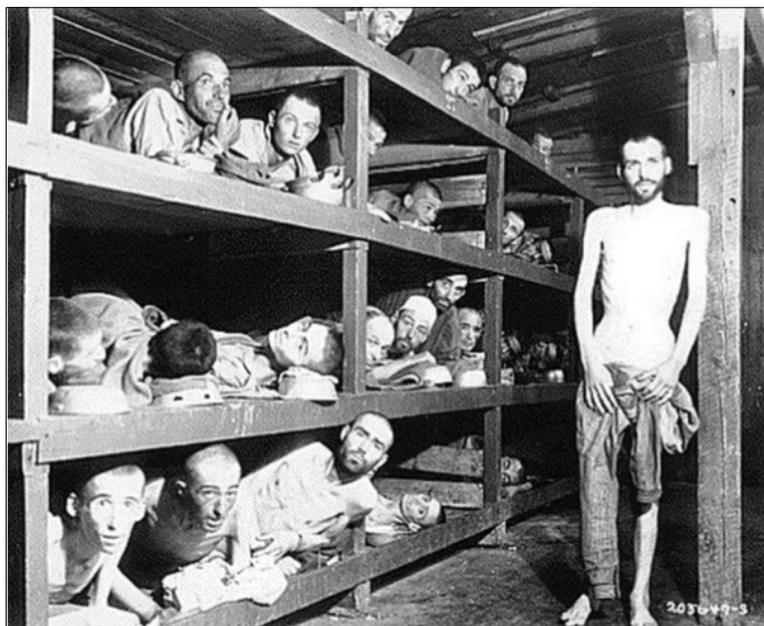
As camas desarrumadas, as coisas do café da manhã sobre a mesa, a carne para a gata na cozinha – todas essas coisas criavam a impressão de que havíamos saído apressadamente. **Mas não estávamos interessados em impressões. Só queríamos sair de lá, sair e chegar em segurança ao nosso destino. Nada mais importava.**

Mais amanhã.

Sua Anne

(FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Trad. Ivanir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 31)





Derrotada da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha passou a enfrentar uma profunda crise, que se agravou ainda mais com a assinatura do Tratado de Versalhes (1919). Por meio desse documento, a Alemanha foi responsabilizada pelo conflito mundial e teve de pagar indenização aos países vitoriosos, além de ficar proibida de fabricar armas, tanques de guerra e aviões e ser obrigada a devolver os territórios que havia conquistado. Esse clima de crise, incerteza e humilhação fez crescer entre os alemães um sentimento de revolta e de revanche. Na mesma época, começou a surgir, na Europa, movimentos de extrema direita (regimes totalitários) contrários à expansão do comunismo. Na Alemanha, esse movimento deu origem ao regime totalitário denominado Nazismo.

A palavra nazismo vem de Nazi, abreviação de Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, liderado por Adolf Hitler e que tinha como símbolo a **suástica**. Quando foi preso, Hitler escreveu o livro que mais tarde serviria de base para o nazismo: o "Mein Kampf" (Minha Luta), em que defendia, entre outras coisas, a superioridade da raça ariana sobre as demais e pregava que as outras etnias como judeus e negros, além das minorias como os ciganos e homossexuais, deveriam ser exterminadas.

Fonte: site Rede Nova Escola



Com o agravamento da crise na Alemanha, a população cedeu ao carisma do discurso de Adolf Hitler sobre a necessidade dos alemães se unirem para reerguer o país. Assim, em 1934, os nazistas, liderados por Hitler, ascenderam ao poder. No ano seguinte, o Führer (líder, em alemão) publicou as Leis de Nuremberg, responsáveis por definir a “pureza racial” e que com isso os judeus foram segregados.

DISCUSSÃO

- Assistir a trechos dos filmes O Pianista (2002), O Menino do Pijama Listrado (2008), O Diário de Anne Frank (1959) e A Vida é Bela (1997).
- Discutindo sobre diferenças (e também diversidades): grupos étnicos não-arianos, como os ciganos e eslavos, aleijados, homossexuais e inimigos políticos (comunistas, anarquistas, testemunhas de jeová, etc...) também acabaram em campos de concentração.
- **Pesquise!** Faça uma pesquisa sobre o que motiva grupos segregacionistas. Quais são as consequências de atos discriminatórios? Tais atitudes existem nos dias atuais?

Produção de textos⁵³

Aprendendo a argumentar – dissertação e argumentação

Faça um texto, de no mínimo 15 linhas e no máximo 30, sobre as diferenças entre os povos no mundo.

- Professor: faça uma correção coletiva em sala (ou no quadro, ou com troca de textos e os colegas corrigem de acordo com seus apontamentos acerca das características do texto em questão e dos possíveis erros cometidos na primeira tentativa). Exija uma segunda versão do texto (reescrita) – essa deve ser corrigida por você.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

- Divisão por momentos: antes e durante o Anexo Secreto / antes e depois de Peter Van Daan;
- Professor: faça uma mediação inicial dos momentos em sala e estabeleça metas de leitura em casa;
- Os dias atuais: refugiados – matéria BBC: “Salvo do Holocausto por família cristã cria operação para levar a Europa sírios cristãos” – discussão do tema / assimilando ao texto jornalístico.

53 A sistematização e a experimentação da escrita possui um todo heterogêneo de componentes essenciais para a compreensão, a “semântica da ação”, como exprime Ricoeur: “Assim compreendemos o que significam projeto, objetivo, meio, circunstâncias etc.” (RICOEUR, 2008, p. 206). Nesse entendimento, interpretamos. Sugere ainda o autor que a vida é somente biológica quando não a interpretamos. Quando os significados aparecem, a vida, então, é mais do que vivida, pode ser narrada, pode ser literária, pode ser reescrita.

ANÁLISE DO TIPO DE TEXTO: O DIÁRIO E O RELATO

A autora: Anne Frank

Sábado, 20 de junho de 1942

Escrever um diário é uma experiência realmente estranha para alguém como eu. Não somente porque nunca escrevi nada antes, mas também porque acho que mais tarde ninguém se interessará, nem mesmo eu, pelos pensamentos de uma garota de treze anos. Bom, não importa. **Tenho vontade de escrever, e tenho uma necessidade ainda maior de tirar todo tipo de coisas de dentro de meu peito.**

“O papel tem mais paciência do que as pessoas.” Pensei nesse ditado num daqueles dias em que me sentia meio deprimida e estava em casa, sentada com o queixo apoiado nas mãos, chateada e inquieta, pensando se ficaria ou se sairia. Finalmente fiquei onde estava, matutando. É, o papel tem mais paciência, e como não estou planejando deixar que ninguém mais leia esse caderno de capa dura que geralmente chamamos de diário, a não ser que algum dia encontre um verdadeiro amigo, isso provavelmente não vai fazer a menor diferença.

Agora estou de volta ao ponto que me levou a escrever um diário: não tenho um amigo.

Vou colocar de um modo mais claro, já que ninguém acreditará que uma garota de treze anos seja completamente sozinha no mundo. E não sou. Tenho pais amorosos e uma irmã de dezesseis anos, e há umas trinta pessoas que posso chamar de amigas. Tenho um monte de admiradores que não conseguem afastar seus olhos em adoração, e que algumas vezes precisam usar um espelho de bolso, quebrado, para conseguir me ver na sala de aula. Tenho uma família, tias amorosas e uma casa boa. Não; na superfície parece que tenho tudo, a não ser um único amigo de verdade. Quando estou com amigas só penso em me divertir.

Não consigo me obrigar a falar sobre nada que não seja coisas comuns do cotidiano. Parece que não conseguimos nos aproximar mais, e este é o problema. Talvez seja minha culpa não confiarmos umas nas outras. De qualquer modo, é assim que as coisas são, e infelizmente não devem mudar. Foi por isso que comecei o diário.

Para melhorar a imagem do amigo há muito tempo esperado em minha imaginação, não quero jogar os fatos neste diário do jeito que a maioria das pessoas faria; **quero que o diário seja como uma amiga, e vou chamar esta amiga de Kitty.** (...) (FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Trad. Ivanir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 16)

Quinta-feira, 9 de julho de 1942

Querida Kitty,

E lá estávamos, papai, mamãe e eu, andando debaixo da chuva torrencial, cada um com uma pasta de escola e uma bolsa de compras cheia até a borda com as coisas mais variadas. As pessoas a caminho do trabalho, naquela hora da manhã, nos dirigiam olhares simpáticos; dava para ver pelos rostos que eles lamentavam não poder oferecer algum tipo de transporte; a estrela amarela falava por si.

Só quando estávamos andando na rua papai e mamãe revelaram, pouco a pouco, qual era o plano. Durante meses nós vínhamos tirando o máximo possível de móveis e aparelhos domésticos do apartamento. Havíamos concordado que iríamos para o esconderijo no dia 16 de julho. Devido à convocação de Margot, o plano tivera de ser antecipado em dez dias, o que significava que teríamos de nos adaptar a aposentos menos organizados.

O esconderijo ficava no prédio do escritório de papai. **É uma coisa meio difícil de ser entendida por gente de fora, por isso vou explicar.** Papai não tinha muita gente trabalhando no escritório, só o Sr. Kugler, o Sr. Kleiman, Miep e

uma datilógrafa de 23 anos chamada Bep Voskuijl, e todos estavam informados de nossa ida. O Sr. Voskuijl, pai de Bep, trabalha no armazém junto com dois assistentes, e nenhum deles ficou sabendo de nada. (...) (FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Trad. Ivanir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 32)

Produção de textos

Aprendendo a relatar – contar sobre algum acontecimento

Anne Frank decide escrever cartas a *Kitty*, sua nova “amiga”, criando, com isso, um diário. *Kitty* é uma interlocutora inventada para a qual Anne faz confidências e desabafos como se fosse realmente uma amiga de sua idade.

- Produza um relato em que você conte sobre um passeio, uma viagem, um dia inesquecível.
- O aluno-autor⁵⁴: os relatos serão analisados pelos próprios alunos em sala, de maneira que eles façam comentários críticos sobre os textos;
- Professor: peça aos alunos que reescrevam seus textos fazendo as alterações necessárias.

54 Para Tuveron, existe uma relação estética quando o aluno adota uma postura de autor e “se sente autorizado na comunidade da classe a desenvolver uma intenção artística singular” e, quando os outros alunos, “abandonando seu olhar ‘ortopédico’, consentem em ler os textos de seus pares como eles leriam os textos literários, adotando uma atenção estética suscetível de tornar a intenção artística singular manifestada e de fazê-la frutificar” (TAUVERON, 2014, p. 85).

“(…) Uma **escada de madeira** liga o corredor de baixo ao terceiro andar. No topo da escada há um patamar com portas dos dois lados. A **porta da esquerda** leva à área de depósito de temperos e aos sótãos na **parte frontal** da casa. Um lance de escadas tipicamente holandês, muito íngreme, também leva da parte da frente da casa até outra porta que se abre para a rua.

A porta à direita do patamar leva ao **Anexo Secreto** nos fundos da casa. Ninguém jamais suspeitaria da existência de tantos cômodos por trás daquela **porta cinza e lisa**. Há somente um **pequeno degrau** na frente da porta, e você entra direto. Logo na frente fica uma **escada íngreme**. À esquerda há um **corredor estreito** indo até um cômodo que serve como **sala de estar** e quarto para a família Frank. (...)”. (FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Trad. Ivanir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 34)

55 Sob a perspectiva de que a língua é um organismo vivo e possui sua estratificação e seu plurilinguismo ativos, desenvolvendo a todo o momento forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 1997), a literatura, portanto, não se isenta disso. O discurso múltiplo e multiforme da literatura elabora uma manifestação absolutamente nova de ser da linguagem.



1) Observe as palavras e expressões destacadas.

Ex.1: porta cinza/porta lisa – elementos que qualificam o nome: adjetivos.

Ex.2: escada de madeira – locução adjetiva.

2) Perceba que Anne Frank utiliza adjetivos para detalhar mais a sua percepção e fazer com que o texto fique bastante rico quanto à cena real que ela descreve. Por que alguns autores dedicam-se a esse detalhamento?

3) Atribuir características aos seres, objetos ou elementos é um dos principais recursos utilizados no processo de **descrição**. Descrever é contar com pormenores, traçar, delinear, expor com detalhes. Faça você mesmo: descreva um cômodo de sua casa, assim como faz Anne Frank.

Produção de textos

Aprendendo sobre a poesia – escrever versos

Em seu aniversário de 14 anos, Anne Frank recebe de presente de seu pai um poema escrito especialmente para aquela ocasião. Leia-o abaixo:

Mesmo sendo a mais nova, você já não é pequenina,
Sua vida é mesmo difícil, porque nosso dever – que sina –
É bancarmos professores, chatice que não termina.
Nós somos experientes! Aprenda tudo comigo!
Nós já passamos por isso, ouça tudo que digo.
Sabemos as regras, conhecemos o jogo.
É sempre a mesma coisa desde a descoberta do fogo.
Nossos defeitos não passam de coisa muito pequena,
Mas os defeitos dos outros são mesmo de causar pena.
É fácil encontrar as falhas quando a gente procura,
Mas para os seus pais, por mais que tentem, é tarefa dura
Tratar você com justiça, tratar você com bondade;
Abandonar picuinhas, só com força de vontade.
Vivendo com gente velha, o jeito é se acostumar
Com tamanha rabugice – é duro, mas não se pode negar.
A pílula é bem amarga, mas deve ser engolida,
Assim mantemos a paz, a tranquilidade da vida.
Os meses vividos aqui não foram jogados fora.
Você não desperdiça tempo, não manda a coragem embora.
Lê e estuda o dia inteiro – é realmente incrível
Querendo expulsar o tédio para o mais longe possível.
Mas há uma pergunta difícil, a mais dura de ser ouvida:
O que é que eu vou vestir? Qual é a minha saída?
Não tenho mais calcinhas, a roupa está apertada,
Minha anágua virou tanga, pareço uma enjeitada!
Só mesmo cortando os pés consigo calçar sapatos;

Ah, meu Deus, que desgraça, como sofro maus-tratos!
(FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Trad. Ivanir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 114-115)

Estudo do poema

- Quais são as diferenças estruturais encontradas entre o poema lido e o restante das cartas transformadas em diário?
- Leia a canção Rosa de Hiroshima, de Vinicius de Moraes. Aponte semelhanças quanto ao contexto em que se passam o poema de Vinicius e de Otto Frank.
- De que recursos nós precisamos nos valer para produzir poemas?
- É possível produzir poesia sobre o caos? Pesquise poemas que problematizem diversas situações e acontecimentos do Brasil e do mundo.
- A partir dos conhecimentos adquiridos, elabore um poema com temática livre.

A EDIÇÃO DA PRÓPRIA ANNE E APÓS SUA MORTE

Lançado em 1947, *O diário de Anne Frank* tornou-se um dos maiores sucessos editoriais de todos os tempos. Seis décadas após ter sido escrito, este relato finalmente foi publicado na íntegra, com um caderno de fotos e o resgate de trechos que permaneciam inéditos. Uma nova edição foi feita para aprofundar e aumentar nossa compreensão da vida e da personalidade dessa menina que se transformou em um dos grandes símbolos da luta contra a opressão e a injustiça. (FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Trad. Ivanir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, quarta-capa adaptada). Leia abaixo um comentário que a própria Anne acrescenta após decidir que se tornaria uma escritora:

Comentário acrescentado por Anne em 22 de janeiro de 1944:
Eu não poderia mais escrever esse tipo de coisa.

Agora que estou relendo meu diário depois de um ano e meio, estou surpresa com minha inocência infantil. No fundo, sei que nunca poderia ser tão inocente de novo, por mais que quisesse. Entendo as mudanças de humor e os comentários sobre Margot, mamãe e papai como se tivesse escrito isso apenas ontem, mas não consigo pensar em escrever tão abertamente sobre outras coisas. Fico tremendamente embaraçada ao ler as páginas que falam de assuntos dos quais me lembro como muito melhores do que realmente foram. Minhas descrições são muito indelicadas. Mas chega disso. Também posso entender minha saudade de casa e de Moortje. O tempo todo em que estive aqui desejei inconscientemente – e às vezes conscientemente – receber confiança, amor e afeto físico. Esse desejo pode mudar de intensidade, mas está sempre presente. (FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*: edição integral. Trad. Ivanir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 71)

A LEITURA CONTINUA E É CONTÍNUA: LITERATURA EM CIRCULAÇÃO

- Sugestões de livros: O menino que amava Anne Frank, de Ellen Feldman; O menino do pijama listrado, John Boyne.
- YouTube: Biografia Anne Frank português do Brasil / Amiga de infância de Anne Frank conta sobre sua estadia no Campo de Concentração.
- Filmes: Minha querida Anne Frank, de Alberto Negrin (2009).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira e Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FELDMAN, Ellen. **O menino que amava Anne Frank.** Trad. Luiz Antônio Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank:** edição integral. Trad. Ivánir Alves Calado. 36ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 6 ed. Editora Cortez.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria & prática.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

PETIT, Michèle. **A arte de ler.** Ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICOEUR, Paul. **Escritor e Conferências 1:** em torno da psicanálise. Editora Loyola, 2010.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola:** condições e obstáculos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

<http://www.annefrankguide.net/pt-BR/bronnenbank.asp>

<http://annefrank.org/>

Entenda a verdade: 15 Fotos e 10 Fatos sobre o Holocausto. Disponível em: <http://www.historiaillustrada.com.br/2014/05/entenda-verdade-holocausto.html>. Acesso em: 10 jan 2016.

O que foi o Holocausto? Disponível em: <http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/o-que-foi-o-holocausto> Acesso em: 10 jan 2016.

Anexos

www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151019_orientemedio_cristaos_hb

Notícias | Brasil | Internacional | Economia | Saúde | Ciência e Tecnologia | Aprenda Inglês

Salvo do Holocausto por família cristã cria operação para levar a Europa sírios cristãos

19 outubro 2015 [Compartilhar](#)



Projeto criado por Weidenfeld resgata famílias cristãs ameaçadas por grupos fundamentalistas na Síria

Lorde Weidenfeld escapou da Áustria nazista em 1938, antes da Segunda Guerra Mundial. Judeu, tinha, então, 19 anos, e foi adotado por uma família de cristãos evangélicos em Londres. Agora, deu início a um projeto para resgatar cristãos ameaçados por fundamentalistas islâmicos no Oriente Médio.

Weidenfeld, de 96 anos, criou a operação Safe Havens (Refúgio Seguro, em tradução literal), que ajuda cristãos a se realocarem na Europa.

Muitos enfrentam o risco de se tornarem prisioneiros de grupos radicais, como a Frente Al-Nusra, ligada à Al-Qaeda, e o auto-denominado “Estado Islâmico”, que anunciou em 2014 a criação de um califado em partes da Síria e do Iraque.

Acredita-se que cristãos representavam 10% da população de 22 milhões de sírios antes do conflito, iniciado em 2011. Até 40 mil deles eram assírios.

O projeto Safe Havens tem o apoio de outros colaboradores judeus e já contribuiu com a retirada de 50 famílias sírias, que foram levadas à Polônia.

A iniciativa deu-se após Weidenfeld considerar que a ajuda dada a cristãos era “insuficiente” e que deveria retribuir a ajuda que recebeu.

“Quando eu ouvi o que estava sendo feito a cristãos (na Síria) achei que a ajuda que estava dando a eles (sob o “Estado Islâmico”) era insuficiente. Então, pensei que eu deveria fazer alguma coisa”, disse ele, em entrevista ao programa Hard Talk, da BBC.

“Devido a minha experiência em ter sido ajudado por cristãos, me senti pessoalmente obrigado a ajudar os cristãos da minha maneira modesta”.

Estima-se que o custo de financiar uma família de cinco pessoas por um ano na Europa seja o equivalente a R\$ 121 mil.

O “Estado Islâmico” aplica uma versão extrema do sunismo e tem ameaçado cristãos em áreas sob seu controle. Dezenas de cristãos assírios foram sequestrados pelos militantes neste ano na Síria e acredita-se que cerca de mil famílias assírias deixaram suas casas no país.

O “EI” oferece a cristãos moradores de áreas sob seu controle três opções: conversão ao Islã, pagamento de uma taxa religiosa ou o risco de serem executados.

Weidenfeld disse ter sido recebido por uma família cristã-eva-gélica de funcionários públicos em Londres após a Áustria ser anexada pela Alemanha nazista. “Tive a sorte de sair”, disse.

Anos depois, em 1949, fundou a editora Weidenfeld and Nicolson, uma das mais conhecidas na Grã-Bretanha.

‘Obama responsável’ por problemas

O conflito na Síria criou um grande fluxo de refugiados. Estima-se que mais de 4 milhões de sírios deixaram o país, e a maioria mudou-se para o Líbano e a Turquia.

Mas muitos tentam chegar à Europa, fazendo a perigosa travessia de barco no Mediterrâneo ou à pé, cruzando diversos países. O fluxo é o maior no continente desde a Segunda Guerra Mundial.

Weidenfeld rebate críticas feitas ao projeto, de não oferecer a mesma ajuda para muçulmanos que também enfrentam risco de grupos extremistas.

Segundo Weidenfeld, a situação enfrentada por cristãos é “injusta e eles não têm apoio suficiente”. Já muçulmanos têm “áreas seguras próximas, estão sendo ajudados logisticamente e uma grande quantidade de dinheiro está sendo oferecida”.

O lorde é ainda crítico à atuação do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, no Oriente Médio: “eu o responsabilizo pelo o que está acontecendo hoje” na região, disse ele.

“A liderança americana não está lá... Obama não tem talento ou conhecimento de assuntos internacionais. Ele pode ser bom para assuntos internos, mas não tem talento ou conhecimento de assuntos internacionais. Ele é inocente”.

Segundo ele, a posição de Obama “enfraqueceu e alienou” alguns de seus aliados.

Os Estados Unidos lideram uma coalizão internacional que tem realizado ataques aéreos contra alvos do “Estado Islâmico” na Síria desde setembro de 2014.

No mês passado, a Rússia iniciou ataques aéreos e de mísseis contra alvos na Síria. Moscou diz que o objetivo é atingir o “EI”, mas os Estados Unidos e aliados afirmam que os militantes.

Dados sobre os autores

Maria Amélia Dalvi é licenciada e mestra em Letras, doutora em Educação e fez estágio pós-doutoral em Letras e Linguística. Trabalha na Universidade Federal do Espírito Santo nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, e nos cursos de mestrado e doutorado em Educação e em Letras. E-mail: dalvimariaamelia@gmail.com ou maria.dalvi@ufes.br.

Arlene Batista da Silva é licenciada em Letras, mestra em Estudos Linguísticos e doutora em Letras. Trabalha na Universidade Federal do Espírito Santo, no bacharelado em Letras e nos cursos de mestrado e doutorado em Letras.

Arnon Tragino é licenciado, mestre e doutor em Letras. Trabalha como professor substituto na Universidade Federal do Espírito Santo nos cursos de licenciatura em Letras.

Eudma Poliana Medeiros Elisbon é licenciada, mestra e doutora em Letras. Trabalha como professora nas redes pública estadual e municipal de educação básica, em São Mateus (ES), e em faculdades privadas.

Héber Ferreira de Souza é licenciado, mestre e doutorando em Letras. Trabalha como professor nas redes pública estadual e municipal de educação básica, em Cariacica e em Vila Velha (ES).

Joana D'Arc Batista Herkenhoff é escritora e é licenciada, mestra e doutora em Letras. Trabalha como professora na rede pública municipal de educação básica, em Serra (ES).

Mariana Passos Ramalhete é licenciada em Letras e Pedagogia, mestra e doutora em Educação. Trabalha como professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo, em Venda Nova do Imigrante (ES).

Ravena Brazil Vinter é bacharel em jornalismo com complementação pedagógica em Língua Portuguesa, é licenciada em Pedagogia, é mestra e doutoranda em Letras. Trabalha como professora nas redes pública estadual e municipal de educação básica, em Guarapari (ES).

Rosana Carvalho Dias Valtão é licenciada, mestra e doutoranda em Letras. Trabalha como professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo, em Alegre (ES).
E-mail: rosanad@ifes.edu.br.

Sandrina Wandel-Rei de Moraes é licenciada em Letras, mestra em Educação. Trabalha como professora nas redes pública estadual e municipal de educação básica, em Pinheiros (ES), e em faculdades privadas.

Sarah Vervloet é licenciada e mestra em Letras, doutoranda em Educação. Trabalha como professora do Instituto Federal Fluminense, em Bom Jesus do Itabapoana (RJ).

