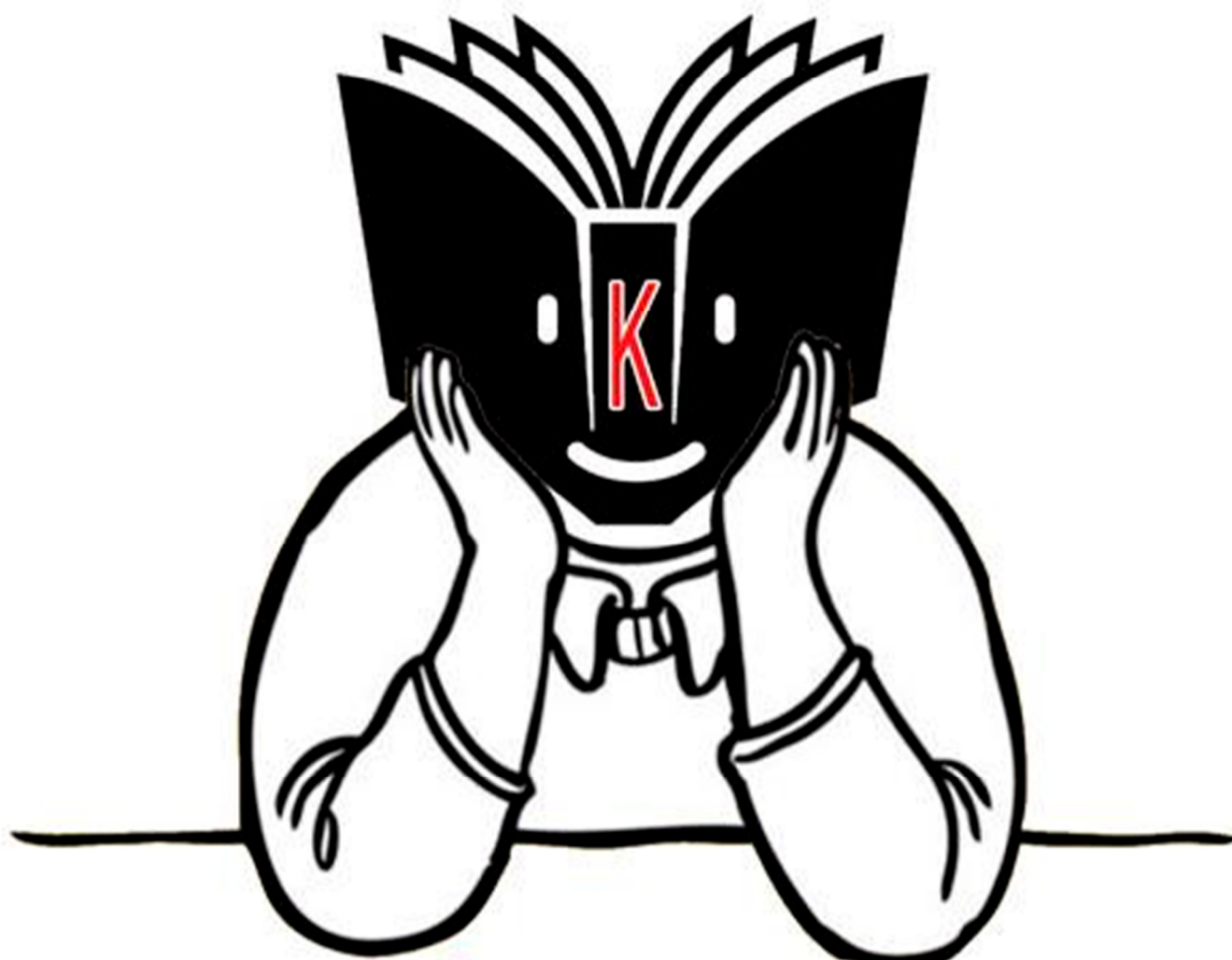


*Stricto
ensu*
Editora

MÉTODO K: **o direito à leitura literária**

ISBN: 978-65-80261-49-9



Organizadoras:

Marina de Lima Braga Penha

Débora de Lima Braga Penha

Gisela Maria de Lima Braga Penha

2025

Marina de Lima Braga Penha
Débora de Lima Braga Penha
Gisela Maria da Lima Braga Penha
Organizadoras

Método K: o direito à leitura literária

Rio Branco, Acre

Stricto Sensu Editora

CNPJ: 32.249.055/001-26

Prefixos Editorial: ISBN: 80261 – 86283 / DOI: 10.35170

Editora Geral: Profa. Dra. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

Editor Científico: Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

Bibliotecária: Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

Capa: Elaborada por Led Camargo dos Santos (ledcamargo.s@gmail.com). As imagens dos parasitos são de autoria de Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti.

Avaliação: Foi realizada avaliação por pares, por pareceristas *ad hoc*

Revisão: Realizada pelos autores e organizadores

Conselho Editorial

Prof^a. Dr^a. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Prof. Dr. Edson da Silva (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

Prof^a. Dr^a. Denise Jovê Cesar (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Msc. Herley da Luz Brasil (Juiz Federal – Acre)

Prof. Dr. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara)

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos (Universidade Federal do Piauí – UFPI)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Msc. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof^a. Dr^a. Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M593

Método K: o direito à leitura / Maria de Lima Braga Penha, Débora de Lima Braga Penha, Gisela Maria de Lima Braga Penha (org.). – Rio Branco: Stricto Sensu, 2025.
123 p.:il.

ISBN: 978-65-80261-49-9

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499

1 Método K. 2. Educação. 3. Ensino. I. Penha, Marina de Lima Braga. II. Penha, Débora de Lima Braga. III. Penha, Gisela Maria de Lima Braga. IV. Título.

CDD 23. ed. 371.396

Bibliotecária Responsável: Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935

O conteúdo dos capítulos do presente livro, correções e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download deste livro e o compartilhamento do mesmo, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e à editora, não sendo permitido alteração em nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.sseditora.com.br

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação e alegria que apresento, o fruto de muitos anos de trabalho, reflexões e pesquisa em sala de aula sobre o ensino de literatura. O primeiro livro do Método K. Ele já foi uma ideia, depois virou sonho, passou a ser projeto, foi escrito e ficou algum tempo na gaveta e agora vê a luz do dia.

O Método K nasceu de uma inquietação, que começou em 2005, com a professora Dr^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha. Não há como falar do Método sem falar dela, visto que a criação dele é entrelaçado com a trajetória de pesquisa e docência da professora.

Ao olhar para o ensino de literatura, a professora observou alguns problemas que perduram nas salas de aulas como: usar a literatura para estudar gramática, trabalhar apenas a vida do autor e o contexto histórico, entre outros, que explicitamos na parte I deste livro.

O fato é que esses problemas, que estão detalhados no primeiro capítulo deste livro, impedem um ensino de literatura voltado efetivamente para a leitura literária. A professora Gisela, ao se debruçar sobre essas problemáticas, constatou que muitos professores, ao ministrarem aulas de literatura na Educação Básica, deixem de lado a Teoria literária, principal pilar para um ensino de literatura que realmente trabalhe com a matéria prima literária, a linguagem.

Seguindo a sua trajetória, Gisela criou o que seria o primeiro embrião do Método K, um projeto intitulado: A teoria literária em sala de aula, projeto que em 2009 levou a professora a ocupar o cargo de professora visitante na UFAC- Universidade Federal do Acre e, um ano depois, de professora efetiva da mesma instituição.

A UFAC foi o ambiente propício para incubação dessa ideia. O projeto intitulado: “A teoria literária em sala de aula” ganhou ainda mais escopo e forma dentro de programas de iniciação à docência como o PIBID, o Residência Pedagógica e Profletras.

Nesses programas são feitas pesquisas e o nosso laboratório é a sala de aula. Foi ali, em meio aos dilemas da docência e dos desafios que todo aluno e aspirante a professor, que é o caso de todo pibidiano, que vi a teoria literária servir de sustentação para que o texto literário brilhasse aos olhos de crianças e adolescente. Sim, eis aqui a semiologia, mas agora na sala de aula da educação básica.

A invasão da catedral já tinha sido feita. Após alguns anos de pesquisa, aquele embrião, que começou com uma inquietação em 2005, agora tinha virado uma metodologia e ganhado nome: o Método K.

E esse método deu tão certo na realidade da sala de aula que é por isso, que você, leitor me lê neste momento. Sou uma das professoras moldadas através dessa metodologia. A minha trajetória com o Método K começou, felizmente, na graduação, quando tive acesso ao Pibid e ao Método K, e lá aprendi que é possível sim o aluno gostar, identificar e aprender com a leitura literária. E não, ela não é um privilégio para poucos escolhidos.

Por este motivo, escrevo esta apresentação com muita alegria e satisfação, pois compartilhamos alguns trabalhos frutos de pesquisa de vários alunos tanto da graduação quanto da Pós-graduação. Com propostas de leitura literária para Educação Básica a parte II deste livro está repleta de propostas práticas para trabalharmos a literatura em sala de aula sem perder o “sabor”.

E sobre as nossas várias inquietações: que elas continuem em todos os professores que queiram, assim como a professora Gisela, repensar o ensino de literatura em sala de aula ou seja ele qual for. No mais, não poderia terminar esse texto de outra maneira: “sinto todo meu corpo deitado na realidade, ensino literatura e sou feliz”.

Boa leitura!

Marina de Lima Braga Penha.

AGRADECIMENTOS

Um livro pode ser visto como uma publicação a mais em nossos currículos. No entanto, este tem um forte apelo emocional. É a concretização de longas horas de dedicação ao ensino de literatura, a presentificação de um caminho de leitura literária em formato de folhas, palavras, mas, sobretudo, a certeza de que a literatura deve ser levada a todos, de forma prazerosa, com construção de significados ligados à nossa existência.

Assim, agradecemos:

À CAPES, por seu programa inigualável, o Residência Pedagógica/PIBID;

Ao Proletras/UFAC, espaço de possibilidades de pesquisa e diálogo com professores da Educação Básica;

SUMÁRIO

CAPÍTULO. 1.....07

O MÉTODO K – UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA

Marina de Lima Braga Penha

Gisela Maria de Lima Braga Penha

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.01

CAPÍTULO. 2.....19

O DIREITO À LITERATURA EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM A *ESCRAVA (1887) E PAI CONTRA MÃE (1906)*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS E MACHADO DE ASSIS

Jeissyane Furtado da Silva

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.02

CAPÍTULO. 3.....32

LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CONVITE IRRECUSÁVEL EM *VENHA VER O PÔR DO SOL*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Marli Gadelha Mendes

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.03

CAPÍTULO. 4.....48

TERROR AO ALCANCE DE TODOS – PROJETO DE LEITURA LITERÁRIA

Marina de Lima Braga Penha

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.04

CAPÍTULO. 5.....58

MUTAÇÕES E REVERBERAÇÕES ARTÍSTICO-LITERÁRIAS EM *A METAMORFOSE*, DE FRANZ KAFKA

Gisela Maria de Lima Braga Penha

Marina de Lima Braga Penha

Priscila de Araújo Holanda

Alisson Prado Félix

Bianca Lima de Arruda

Lucas de Souza Braga
Mêmorah Araújo de Andrade
Raquel Cerqueira Lira
Severino Felipe Sá da Costa
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.05

CAPÍTULO. 6.....86

A METAMORFOSE, DE FRANZ KAFKA: MUDANÇA - A CONSTANTE DO SER HUMANO

Gisela Maria de Lima Braga Penha
Marina de Lima Braga Penha
Airton Santos de Souza Júnior
Ana Kelly Menezes
Ayrine Cavalcante
Cleviane Nascimento
Emanuelle Monteiro
Maria Martins
Roselene dos Santos
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.06

CAPÍTULO. 7.....105

PROJETO: E SE... OS ANIMAIS FALASSEM? (OS SALTIMBANCOS, SING E A ARCA DE NOÉ)

Gisela Maria de Lima Braga Penha
Marina de Lima Braga Penha
Maria Rosineide Bonfim da Costa Santos
Grasiele Latessa Farias da Rocha
Janier de Sousa Ferreira
Leticia Mariane Moraes de Paula
Maria Cristina Braga de Souza
Samara Teles de Meneses
Sara Teixeira Gomes
DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.07

ORGANIZADORES.....	122
---------------------------	------------



PARTE I: O MÉTODO K



O MÉTODO K – UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA

Marina de Lima Braga Penha

Gisela Maria de Lima Braga Penha

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.01

Este artigo é fruto de pesquisa desenvolvida ao longo do trabalho com, inicialmente, o Pibid, seguido pelo Residência Pedagógica e, também, em aulas tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. A vivência em sala, aliada à Teoria da Literatura, nos possibilitou a criação de uma metodologia diferenciada de leitura literária – Método K, o qual consideramos um dos caminhos possíveis para construção de leitura literária, no viés do letramento literário, e que busca, entre outros elementos, resgatar reflexões sobre nós, seres humanos, cuja complexidade parece ter sido esquecida ao longo da escolarização da literatura.

Assim, apresentamos uma visão sobre a literatura e as leis, algumas obras importantes sobre ensino de literatura no Brasil, as instâncias literárias, a leitura literária, o letramento literário, o Método k com exemplos de aplicação e, por fim, um convite à viagem de construção de significações.

Agradecemos, desde já, a todos que compartilharam conosco a experiência inigualável de ser professora!!! Muito obrigada!!!

O ensino de literatura e as leis brasileiras

Quando vamos trabalhar com ensino de literatura, um primeiro questionamento aparece: é possível ensinar literatura? Acreditamos que não, mas é possível criar caminhos que façam com que a leitura do texto literário adquira significação, o que significa dizer que o leitor é elemento principal e quem deve compactuar com a ludicidade do texto para torná-lo significativo, pois, só a partir do momento em que houver compreensão do que foi lido é que a leitura se efetivará. Tal colocação pode ser confirmada pela etimologia da palavra leitura, que vem do latim *legere*, e que significa colher, escolher, recolher no sentido de

selecionar e retirar do pé os melhores frutos. Portanto, para que haja leitura é preciso que ela “dê frutos”.

Assim, ao tomarmos o ensino de literatura como objeto de estudo, há necessidade de algumas delimitações, não só do ponto de vista teórico, mas também de outras instâncias que estão envolvidas no ensino: legislação, decretos, orientações curriculares, os professores da educação básica, a estrutura curricular dos cursos de Letras e, por fim, o aluno/leitor.

Se tomarmos literatura enquanto disciplina, vemos que na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não há referência a ela. Literatura aparece como um conteúdo para a terceira série do ciclo colegial. Em 1971, surge nova LDB, a 5692/71, e nela a literatura é “estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Em 1996, é promulgada a 9.394, a qual promove, entre outras modificações, a obrigatoriedade de algumas disciplinas curriculares para o Ensino Médio. Em 1999, surgem os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, os quais estabelecem:

a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (1999, p.18)

Em 2006, as Orientações curriculares para o Ensino Médio são publicadas, e na área Linguagens, códigos e suas tecnologias, há um capítulo dedicado aos “Conhecimentos de literatura” o qual, por sua vez, apresenta os seguintes capítulos:

1. Por que a Literatura no Ensino médio?
2. A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio;
3. A leitura literária;
4. Possibilidades de mediação;

Esse documento traz grandes contribuições para a área, as quais destacamos:

- ✓ A necessidade da Literatura no Ensino Médio;
- ✓ A importância do leitor;
- ✓ A dimensão dialógica do texto;
- ✓ O papel do professor como “mediador” no contexto das práticas de leitura literária;
- ✓ A necessidade do “vínculo com a universidade”
- ✓ A noção de letramento literário: “estado ou condição de quem não é apenas capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (p.55)

Assim, do ponto de vista legal, nos parece que a questão relativa ao ensino de literatura está, se não resolvida, mas minimamente apontada. No entanto, 10 anos após a publicação desse documento, ainda há sérios problemas em relação à prática docente e a recepção de textos literários.

No Brasil, desde a década de 60, há estudos que buscam apontar caminhos para o ensino de literatura. Por sua própria constituição, questões relativas a ensino são complexas e amplas.

Se pensarmos na estrutura curricular dos cursos de Letras, veremos que, mesmo que elas estejam atreladas a uma legislação comum, o que, às vezes, pode tolher boas possibilidades de criação de uma estrutura curricular inovadora, os cursos brasileiros, de um modo geral, apresentam grande variedade de seleção de disciplinas, carga horária diferenciada e, até mesmo, a duração de cada curso, a qual pode variar desde 3 anos e meio até cinco anos. Não é novidade apontar a importância da estrutura curricular para a formação de futuros professores de Português para a Educação Básica. Há outros elementos que confluem para que o licenciando possa adquirir boa formação, mas não nos deteremos nesses aspectos visto que eles extrapolam nossos objetivos.

Algumas obras importantes sobre o ensino de literatura no Brasil

No Brasil, as reflexões acerca do ensino de literatura começam na década de 60 quando Nelly Novaes Coelho publica o livro *O ensino de literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal*. Nele, já estão presentes questões recorrentes ao ensino de literatura: a abordagem sincrônica *versus* a diacrônica; a questão da metodologia utilizada para trabalho com o texto literário; o texto visto como pretexto; o desejo por parte dos professores de despertar “o gosto pelo literário”; a defesa do texto literário como possibilidade de contribuir para o espírito crítico dos alunos. É um trabalho importante justamente porque traz à tona questionamentos extremamente caros ao ensino de literatura e a autora se dispõe a estabelecer reflexões e caminhos para o trabalho com textos literários em sala de aula. Vale ainda acrescentar que, talvez pelas características da sociedade da década de 60, há algumas colocações que, atualmente, parecem deslocadas, como a passagem:

Está claro que, se devemos ensinar literatura através dos textos, através da leitura cuidadosa e da análise pormenorizada da palavra artística ... precisamos também, por uma questão de respeito ao pudor do adolescente, evitar os textos demasiado livres, os textos de exposição demasiado clara de assuntos, cuja compreensão exige maturidade (1966, p.14).

Nelly Coelho cita alguns “romances imorais”: *O cortiço*, *O mulato*, *O crime do padre Amaro* e sugere que eles sejam substituídos por outros “que possam ser discutidos em público” (1966, p.65). Assim, apesar de apresentar um caráter moralista em algumas colocações, esta obra é importante justamente pelo enfoque que dá ao tentar buscar metodologias que consigam compactuar com a análise e interpretação dos textos literários.

Na década de 70, podemos dizer que alguns fatores contribuíram para que a relação literatura e ensino começasse a interessar mais de perto: em 1972, há a publicação do emblemático “A literatura e a formação do homem”, de Antônio Candido e, também, no final dessa década, há a chegada ao Brasil da Estética da recepção, corrente teórica que dá ao leitor, o receptor do texto, papel fundamental no trato com o literário.

A década de 80 trará grandes contribuições para o tema literatura e ensino. Em 1983, há a publicação de uma obra cujo título é emblemático: *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Ligia Chiapini Moraes Leite. Embora não tenha sido a pioneira, essa publicação parece nos apontar para a necessidade de que os professores e pesquisadores, tanto de Teoria da literatura quanto de Literatura, também se preocupem com o ensino. A Universidade deve estabelecer ligações com a realidade educacional. Além de produzir conhecimento, o professor universitário deve, também, refletir e propiciar melhores condições de aprendizagem para seus alunos. Se considerarmos a Universidade como um poema parnasianista, de conteúdo refratário e fechado em si mesmo, não nos atentaremos para o fato de que a literatura necessita de leitores que consigam compactuar com a ludicidade do texto literário, ou ainda, nas palavras de Maria Thereza Fraga Rocco:

Ainda que os mais ortodoxos estranhem e reajam diante da utilização “indevida” que se faz da literatura pelo jovem, na medida em que ler e criar textos funciona para eles principalmente como válvula de escape, como correção da realidade e como liberação da chamada ‘inspiração’, creio válido e pertinente esse tipo de exercício como afirma Zulmira Ribeiro Tavares, é “mais fácil se chegar à ficção certa por linhas tortas do que por linhas impostas”. Para o estudo da literatura, o gosto-não-degustado, apenas descrito ao aluno pode lhe ser fatal (ROCCO, 1992, p.271).

É primordial que seja um professor de Teoria ou Literatura a trabalhar a questão do ensino. Isto porque é ele quem detém o conhecimento necessário para trabalhar com textos literários. Essa colocação pode ser estendida, também, aos cursos de Pedagogia, pois acreditamos ser fundamental que esse trato adequado com o universo literário comece desde o momento em que o aluno entre no sistema educacional. De uma maneira geral, podemos dizer que há grandes entraves nessas colocações se pensarmos na disciplina de Didática (geralmente dada por algum professor da Pedagogia) e, também, nas estruturas curriculares

dos cursos de Pedagogia, os quais, geralmente, não apresentam nenhuma disciplina voltada para o trabalho com o texto literário e, não raramente, a Literatura é apresentada com viés moralista o que pode tolher suas possibilidades de significar.

Há, ainda na década de 80, outras obras significativas: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1986), organizado por Regina Zilberman, no qual está presente uma forte preocupação com a leitura, como afirma a organizadora: “o âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise de ensino, somada agora a uma crise particular – a da leitura” (1986, p.7). É interessante apontar que 25 anos depois da primeira edição desse livro, sairá *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (2009), com organização de Tania M. k. Rösing e Regina Zilberman. Na apresentação dessa obra, a última afirma:

Em **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor, de 1982, as fichas eram colocadas na leitura da literatura. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, de 2009, compartilha a aposta, mas reconhece as mudanças ocorridas e as novas necessidades que se apresentaram. Por isso, os enfoques se renovaram, e as perspectivas se ampliaram, já que, para questões que são e não são as mesmas, cabe oferecer novas respostas, sem perder o ponto de vista (2009, p.15).

Vale ainda acrescentar que a obra, organizada por Zilberman, publicada em 2009, traz um artigo que nos interessa mais de perto: “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola, dos professores Graça Paulino e Rildo Cosson.

Na década de 90 também teremos publicações com importantes contribuições em relação ao ensino de literatura, entre elas, citamos: *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), de Magda Soares, o qual não trata diretamente do tema, mas apresenta o conceito de letramento o qual dará origem a vários outros tipos e, entre eles, o literário. *Literatura/ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco, publicado em 1992, discute questões importantes tais como: a situação do ensino de literatura fora do Brasil, fundamentos teóricos para tratar com esse tema e, ao final, mostra uma pesquisa piloto realizada na cidade de São Paulo. Ao final do livro há entrevistas com professores de renome, os quais apresentam colocações extremamente pertinentes que colaboram para refletir acerca da questão em pauta.

A partir dos anos 2000, haverá um boom de publicações referentes ao ensino de literatura, não só no Brasil, mas no exterior também, assim como eventos acadêmicos que giram em torno desse tema. É oportuno dizer que teremos a inclusão em estruturas curriculares de cursos de Letras de disciplinas que tratam de ensino de literatura, o que pode

ser visto como extremamente positivo, pois levam as possíveis discussões e reflexões para o universo dos professores em formação.

Há, ainda, a criação de dois programas muito importantes: o Profletras, Mestrado profissional em Letras, e o PIBID – Programa institucional de iniciação à docência, os quais, por sua natureza, ajudam a criar condições para que haja interação entre educação básica e universidades, professores, pesquisadores e alunos e que podem contribuir significativamente para que o ensino de literatura consiga caminhar em consonância com as necessidades educacionais da contemporaneidade, um dos entraves principais no diz respeito ao trabalho com textos literários em salas de aula.

Se olharmos para o estado atual do ensino de literatura, vemos que há problemas que permanecem ao longo dos anos. Um deles, nos parece, reside no descaso ou, talvez, desconhecimento por parte de professores de aplicar a Teoria da literatura adequadamente. Se pensarmos no Ensino Fundamental, há equívocos de várias ordens: utilização de texto como pretexto para ensino de gramática, ou no sentido de mostrar ao aluno como ser bom e correto, ético, ou ainda, há o completo “esquecimento” da Literatura, visto que, nesse segmento educacional, ela não tem o ‘status’ de disciplina. Em relação ao Ensino Médio, de um modo geral, como já foi fartamente apontado, há a preferência pelo enfoque histórico, nas escolas literárias, na biografia de autores e, novamente, o texto literário é colocado em segundo plano, e para piorar a situação, sua leitura é desprezada, talvez pelo fácil acesso a resumos e/ou filmes obtidos na internet.

Há uma obra cujo título é emblemático – **A literatura em perigo**, de Tzvetan Todorov, publicada em 2009 no Brasil. Nela, o teórico búlgaro, como o próprio título aponta, adverte para a utilização equivocada dos textos literários e há um capítulo – A literatura reduzida ao absurdo” que, ao refletir acerca dos Estudos Literários e ensino, a relação texto, interpretação e teoria afirma: “Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (2009, p.31). Assim, ele se coloca contra “essa maneira ascética de falar da literatura” (2009, p.31).

Essa obra de Tzvetan Todorov contém algumas preocupações comuns a alguns estudiosos e professores brasileiros de literatura, se pensarmos em algumas publicações feitas a partir de 2000. Além disso, ela dialoga com algumas questões extremamente relevantes ao ensino de literatura: o conceito de literatura, o papel do escritor, do professor, do leitor/aluno e o que é o objeto de busca quando o material é um texto literário. Podemos citar duas obras que corroboram o título do livro de Todorov: **Por que estudar literatura**, de Vincent Jouve, de 2010 e **Literatura para quê?** de Antoine Compagnon. A partir dos títulos é

possível perceber a necessidade de justificar as razões pelas quais devemos estudar e ensinar a leitura de textos literários. Isso seria completamente desnecessário no século XIX, por exemplo. No entanto, em tempos líquidos, para utilizar a metáfora de Zigmunt Bauman, os questionamentos são relevantes e as respostas devem tentar atender às questões.

As instâncias literárias

A Teoria e a Crítica literárias são fundamentais para o ensino de literatura. Se pensarmos na história da Crítica literária, vemos que ela tem um percurso que vai desde a ênfase na vida do autor, se lembrarmos, por exemplo de Sainte-Beuve, passa pelo foco imanentista do texto (Formalismo Russo, New Criticism), segue com a crítica focada na sociedade (crítica sociológica) e caminha rumo ao leitor, a partir da Estética da Recepção. Assim, temos quatro importantes instâncias ligadas ao ensino de literatura: autor- texto literário - receptor e sociedade. Eles devem, mesmo que indiretamente, estar presentes nas reflexões feitas em relação à literatura e ensino pois são instâncias necessárias à existência da literatura.

Consideramos que o modo pelo qual o professor estabelece a relação entre essas quatro instâncias é o responsável pela classificação de o ensino ser considerado “tradicional” ou não. O termo tradicional aqui é utilizado no sentido de aquele que não propicia ao aluno a aquisição da capacidade de refletir acerca do conteúdo dado. Nesse sentido, ao discente cabe apenas memorizar dados sem questionamentos.

O conceito de literatura é fundamental, não só no que diz respeito à possibilidade de fugir ao ensino “tradicional”, como também, à postura que o professor assume ao tratar com o texto literário. A adoção de um conceito é crucial para a possibilidade de articular adequadamente as quatro instâncias relacionadas à existência da literatura: autor-texto literário-receptor e sociedade. No entanto, não existe apenas um conceito de literatura, o que pode ocasionar polêmicas teóricas. Não cabe aqui prolongar essa questão, mas há duas colocações importantes em relação a isso: a primeira diz respeito à necessidade de seleção de uma definição de literatura para trabalhar o texto literário; a segunda existe a partir da primeira: o bom trabalho com o texto literário será possível desde que o conceito de literatura selecionado possibilite um entrelaçamento entre as quatro instâncias que coexistem na literatura: *autor-texto-receptor e sociedade*.

Quando se fala de ensino de literatura, as quatro instâncias são importantes porque, além de estarem interligadas, podem propiciar ao professor a construção de um trabalho

frutífero. Já apontamos a importância da escolha por um conceito de literatura e será, a partir dele, que o texto literário será “manuseado”. A instância *autor* não deve ser deixada de lado porque contém elementos importantes para o ensino de literatura, como: a época de produção do texto, as características da produção desse autor, seus particulares textuais, o período literário ao qual pertence. No entanto, apenas a referência a esses dados não é suficiente.

A instância *receptor* também é significativa se pensarmos que o aluno será o leitor do texto. O objetivo de ensinar está ou deveria estar centrado no discente. Para que haja leitura, é preciso que ela faça sentido para quem lê, portanto, essa instância também se faz necessária. É preciso “dar voz” ao leitor para que ele possa preencher as lacunas existentes nos textos literários. Essa é uma das tarefas do professor, pois ele é receptor e também alguém que deve orientar o aluno pelo “bosque literário”, como aponta Umberto Eco em **Seis passeios pelo bosque da ficção** (2002, p.10), ao utilizar a metáfora criada por Jorge Luis Borges. Embora a obra de Eco trate de narrativa, a metáfora serve a toda produção literária.

A instância *sociedade* comporta várias colocações importantes: um autor vive em sociedade e interage com ela, o que contribui para seu fazer literário. As características dessa sociedade também interferem na questão da recepção da obra. Há inúmeros exemplos de escritores cujo trabalho só foi reconhecido muito depois de sua morte. A sociedade é constituída por seres humanos. Aqui, talvez, esteja um dos maiores problemas do tratamento dado aos textos literários: ao excluir a complexidade da constituição humana, o ensino de literatura pode ou dá um tratamento “clínico” ao texto, apontando apenas aspectos técnicos e teóricos ou direciona a interpretação para elementos mutiladores de interpretação, tais como: texto como pretexto para ensinamentos moralizantes, ensino de gramática, etc. Tais direcionamentos, justamente porque são estanques, não permitem ao leitor estabelecer pontes de ligação entre ele e o texto e, nesse sentido, a leitura não se efetiva. O professor, que também pertence à sociedade, é crucial, pois a “pessoa” dele (suas leituras, viés teórico, visão de mundo) também interfere profundamente na questão educacional. Ele deve ser alguém que orienta, sem, contudo, deixar de lado a possibilidade de criar mecanismos para que o aluno se aproprie da leitura autonomamente.

No Prefácio de **A cabeça bem feita** (2010), Edgar Morin faz algumas afirmações que contribuem para nossa reflexão quando introduz o conceito/ideia de “ensino educativo”: “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (2010, p.11). A partir dessa colocação, é possível dizer que a escola,

um dos elementos cruciais à sociedade, também deve ser revista no que diz respeito aos seus objetivos. Morin aponta a hiperespecialização como um dos desafios a serem encarados na necessária e urgente reflexão sobre o ensino:

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão de trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar aquilo que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2010, p.15).

Ao propor um caminho para a leitura do texto literário, com enfoque nas três forças da literatura barthesianas, e que propiciem o letramento literário, um dos nossos objetivos é justamente resgatar a ligação entre literatura e ser humano, a apontar as possibilidades interpretativas que vão muito além de datas, periodização literária, perguntas a respeito de elementos estruturais. Buscamos apontar a complexidade do texto literário que dialoga com vários saberes: geográfico, psicológico, psicanalítico, histórico, físico, sociológico, político, filosófico, enfim, algo tão complexo quanto o ser humano.

A quarta instância – *o texto literário* – está intimamente ligada ao conceito de literatura, pois ao professor cabe a seleção textual. O livro didático ou ainda as apostilas de sistema de ensino são frequentemente utilizados, mas, nesse momento, vamos refletir acerca da possibilidade de o docente selecionar com quais textos irá trabalhar. Há inúmeras dificuldades e elementos a serem levados em consideração em relação à seleção textual, como por exemplo: a faixa etária dos alunos; os diferentes graus de complexidade da linguagem e do vocabulário; a distância temporal entre a produção textual e alunos e professores; a utilização de obras canônicas ou não, a inclusão de produções literárias recentes; a escolha dos objetivos para determinada leitura; a existência concreta dos textos literários; enfim, há uma profusão de elementos que auxiliam a conturbar esse tumultuado momento. No entanto, ele é o ponto de partida para que haja sucesso nessa empreitada. Se formos fazer um bolo, a qualidade dos ingredientes interfere diretamente no produto final. No caso das aulas de literatura, vale essa comparação: só é possível termos boas aulas se o texto literário suportar uma leitura significativa; caso contrário, mesmo que o docente tenha leitura, saiba teoria, seja um grande comunicador, tenha empatia, sua aula ficará, no mínimo prejudicada, porque o ingrediente principal não é adequado.

As colocações feitas em relação às quatro instâncias parecem dizer que o ensino de literatura caminha em busca de uma “sintonia fina”, o professor anda no fio da navalha, ou ainda “em bravo mar”, como escreve Luiz de Camões em conhecido soneto. E surge outra questão fundamental: é possível ensinar literatura? A resposta é simples e direta: não. Nas palavras de Leyla Perrone-Moisés: “a literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem” (2000, p.350).

A leitura literária

Há inúmeras publicações que tratam justamente da questão da leitura literária, entre as quais, citamos: **Leitura literária: a mediação escolar** (2004), organizada por Rildo Cosson e Graça Paulino; **A escolarização da leitura literária** (2011) organizada por Aracy Alves Martins Evangelista; **A formação do leitor literário em casa e na escola**, de Caio Ritter; **Leitura e literatura infanto-juvenil** (2004), organizada por João Luís T. Ceccantini; **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão** (2006), organizada por Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tiezmann Silva; **Como e por que ler** (2011), de Harold Bloom; **A formação do leitor literário** (2003), de Teresa Colomer; **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura** (2009), de Elizabeth Baldi; enfim, há uma variedade de obras que trazem reflexões significativas para essa questão e apontam para a importância não só do leitor, mas também de sua formação.

As obras elencadas trazem, em comum, a questão da leitura literária, a qual é definida por Graça Paulino:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre o leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014).

Embora pareça uma obviedade, não é demais afirmar que a leitura literária será feita a partir de textos literários, pois, por sua natureza artística, trabalham a linguagem de maneira singular. Além disso, Graça Paulino aponta, também, que essa leitura requer liberdade,

exigindo, portanto, que se respeite as diferentes leituras feitas a partir de um texto. Umberto Eco se posiciona em relação a essa questão:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e respeito na liberdade de expressão. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto (ECO, 2003, p.12).

Assim, fica claro que há limite para a interpretação, nem tudo é permitido e as possibilidades interpretativas estão limitadas pelo próprio texto. Além da delimitação de leitura literária, um outro conceito é salutar ao ensino de literatura. Trata-se do conceito de Letramento literário. Decorrente do termo letramento, o qual chegou ao Brasil em meados da década de 80, trará contribuições frutíferas ao ensino de literatura.

O letramento literário

Embora Magda Soares alerte para o fato de que não há apenas uma definição do termo, ela define letramento como: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p.18). A pesquisadora ainda destaca as duas principais dimensões do letramento: a individual e a social. Se pensarmos na questão da alfabetização, veremos que letramento vai além justamente pela inserção de uma dimensão social e que, embora também tenha controvérsias em relação a isso, Soares afirma: “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (2010, p.72).

Cosson e Souza, ao apontarem a importância da escrita, definem letramento:

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (COSSON e SOUZA, 2015, p.102).

A partir desse conceito surgiram vários tipos de letramento: crítico, digital, multiletramento, político e outros. Por questão de delimitação, nos interessa o letramento literário.

O letramento literário surge como expansão do termo letramento e apresenta características singulares justamente pelo fato de que trabalha com textos literários, cuja linguagem também é singular. No entanto, à semelhança de letramento, não há apenas uma definição. Rildo Cosson em artigo “Letramento literário: uma localização necessária” (2015) trata dessa questão e aponta que, assim como temos três formas de entender letramento, há três maneiras de entender letramento literário: na primeira, não há a colocação do adjetivo e “o letramento literário é o letramento que se faz com o texto literário. Neste caso, tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários” (COSSON, 2015, p.9).

Na segunda maneira, quando o adjetivo “literário” é colocado, Cosson afirma que há, pelo menos, duas formas de entendimento:

Uma primeira em que o termo se refere à literatura como uma prática social da escrita, seguindo de perto a definição de letramento segundo os *New Literacy Studies*, sobretudo na distinção proposta por Street entre letramento autônomo e ideológico, entre outras contribuições vindas do campo do estudo da leitura e da Linguística. É o que parece propor, por exemplo, Zaponne ao defender que “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 53). Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Também permite certo ordenamento das disputas em torno do cânone à medida que enfatiza as práticas sociais dos leitores em contraste com uma visão enrijecida da literatura como tradição. Enfrenta, porém, algumas dificuldades, como a perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais (COSSON, 2015, p.10).

A segunda maneira é a proposta por Rildo Cosson e Graça Paulino: “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67). Ainda nas palavras de Cosson:

Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos (2015, p.11).

Assim como consideramos necessária a adoção de um conceito do termo literatura, há necessidade de escolha conceitual acerca do termo letramento literário. Isto porque essas dão o caminho para que o trabalho com textos literários seja efetivo. Assim, optamos pela definição de Rildo Cosson e Graça Paulino pelo fato de ela contemplar vários pontos que consideramos fundamentais no trato com o literário.

O primeiro está em colocar o letramento literário como “processo”. Se olharmos para esse termo, veremos ele pode significar método, sistema, conjunto de medidas tomadas para atingir um objetivo. Do ponto de vista etimológico, se relaciona com a palavra percurso e significa “avançar”, ou “caminhar para a frente”. Como tratamos de questões relativas ao ensino, a noção de processo é fundamental: para que haja aprendizagem, há necessidade de haver um objetivo a ser atingido e ele será conseguido por meio de atividades programadas sistematicamente, uma metodologia, e que possibilitarão ao discente avançar em seu caminho. Ainda mais, consideramos que a aprendizagem é um processo permanente e assim deve ser tratada.

A definição de Cosson e Paulino aponta para outro ponto crucial –“apropriação da literatura”. Novamente, há a necessidade de escolha de uma definição de literatura e, a partir dela, fazer com que o aluno/leitor se aproprie do texto literário, mas o que significar dizer isso? A resposta está no segmento: “enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, PAULINO, 2009, p. 67). A palavra construção é instigante e suscita várias possibilidades teóricas e conceituais. Em um primeiro momento, podemos mencionar o texto “A arte como procedimento”, de V. Chklovski, cuja noção de “procedimento de construção” (1971, p.42) foi fundamental para o avanço em discussões de natureza teórica e crítica. Podemos, ainda, nos lembrar do constructo de Paul Valéry. A palavra construção remete à ideia de criação, cuja origem, no campo dos estudos literários, é secular e fundamental e que, por sua vez, também será cercada por diferentes matizes ao longo dos séculos. Assim, a noção de construção é condição primeira no que diz respeito a texto literário. Do ponto de vista do aluno/leitor, é fundamental a constatação de que perpassa a essa instância a possibilidade de construção. Isso se liga à ideia de que o texto literário dá ao leitor uma ação efetiva no trato com o literário. Indo além, corrobora a colocação de que a instância leitora é parte integrante dessa complexidade que é o texto literário e o ensino de literatura.

A definição de Cosson e Paulino acrescenta à noção de construção outro termo extremamente caro ao universo literário: “sentido”. Novamente, estamos em um campo polissêmico. Por lógica, o sentido do texto é alcançado por meio de sua leitura. Estamos no campo da leitura literária. Em “Leitura, ensino e crítica”, João Alexandre Barbosa aponta: “É

pensando assim e com esse ânimo que começo chamando a atenção para o fato de que poucas épocas têm assistido a um debate tão cerrado a respeito do próprio estatuto do leitor e da leitura quanto a nossa” (2003, p.60). À página 64-65, o crítico brasileiro ao citar um trecho de um ensaio de Paul Valéry, afirma:

Transformado pelo poeta, o leitor faz da experiência de leitura um processo de concretização daquilo que, no poema, era abstração da linguagem. Entre a experiência do poeta (que Valéry chama “estado poético”), que tende à abstração por força da linguagem que a realiza, e a experiência de leitura, que força a concretização, o leitor e o texto interagem entre sons e sentidos que se fazem e refazem de modo ininterrupto (BARBOSA, 2003, p.64-65).

Assim, a interação leitor - texto é fundamental, mas é necessário dizer que “a leitura é sempre produção de sentido” (Goulemot, 2001, p.107). Assim, se a leitura não for compreendida, o ato de ler será infrutífero. Tzvetan Todorov, ao refletir sobre o leitor não profissional, afirma que ele:

tanto hoje quanto ontem, lê obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o mundo e o homem, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p.33)

A partir dessa colocação do estudioso búlgaro, é possível entender uma das possibilidades do termo sentido quando diz respeito à leitura literária. Todorov nos fornece um objetivo a ser alcançado pelo professor ao trabalhar com textos literários: a leitura que faça sentido ao aluno e que possibilite, em última instância, o autoconhecimento. Edgard Morin compactua com Todorov ao afirmar: “no que concerne à literatura propriamente dita, François Bompard constata, com razão, “que fomos separados da literatura como autorreflexão do homem em sua universalidade, para colocá-la a serviço da língua veicular... (onde) ela se torna submissa e secundária”. **É preciso restituir-lhe sua virtude plena.** (MORIN, 2010, p.43, grifos nossos).

Assim, o conceito de letramento literário de Rildo Cosson e Graça Paulino será aqui adotado, pois consideramos que ele atende prontamente às necessidades do ensino de literatura. É preciso, então, escolher uma metodologia de leitura literária para que seja possível a apropriação do letramento literário. Esse caminho metodológico se inicia pela seleção de um conceito de literatura.

O Método K

Roland Barthes, em **Aula** (2007), tece considerações acerca de língua e a considera “simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (p.14). Mais adiante, o semiólogo francês complementa que “só se pode sair dela pelo preço do impossível” (p.15), ou ainda, “trapacear a língua” (p.16). Então, temos:

Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (2007, p.16).

Evidente que a pessoalidade com que Barthes marca seu discurso, embora sedutora, não pode ser levada ao pé da letra; mas não se pode deixar de partilhar com ele a necessidade de “sair da língua” para vivermos a experiência da linguagem da literatura – um saber com sabor, segundo a “aula” barthesiana. Essa saída, que devemos entender no sentido duplo, significa deslocamento para fora do sistema opressor e também solução, enquanto opção mais legítima, libertadora. Barthes irá propor, como forma de deslize para a fruição da linguagem, o trapacear, única maneira possível de se “ouvir a linguagem fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (p.16). Eis o que ele chama de literatura.

Ainda, segundo Barthes, “as forças de liberdade”, que existem no texto literário, são consequência do “trabalho de deslocamento” que o autor exerce sobre a língua. Passa, então, a conceituar três forças e as nomeia sob três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*.

Parece-nos que aqui podemos visualizar um caminho para o letramento literário, ou ainda, há, nas colocações de Roland Barthes, a possibilidade de construir uma metodologia para a leitura literária. No entanto, não devemos ser ingênuos ou talvez prepotentes e supor que essa é a melhor ou ainda a única metodologia. O objetivo é criar um percurso de análise e interpretação de textos literários, mas sem termos a pretensão de considerá-lo único, o que iria contra ao que afirma Roland Barthes em relação às forças de liberdade da literatura.

Em **Aula**, as forças da literatura são apresentadas na seguinte ordem: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*. No entanto, na construção do caminho para o letramento literário, a sequência a ser seguida será: *Mimesis*, *Semiosis* e *Mathesis*. Nosso ponto de partida é o texto literário. É ele que propiciará, por meio da leitura literária, a busca de significação, pois, como afirma Barthes: “o texto é um campo metodológico” (2004, p.67). Assim, parece-nos fundamental essa colocação porque ela aponta o início de um percurso analítico-interpretativo, mas ela contém, também, uma negação: nada será imposto ao texto.

Ao tratar da *Mimesis*, Barthes adverte para a tentativa secular de a literatura representar alguma coisa. No entanto, como ele afirma, “o real não é representável” (2007, p.21):

Ora, é precisamente a essa impossibilidade topológica que a literatura não quer, nunca quer render-se. Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura (2007, p.22).

Para o semiólogo francês, ao *teimar* em representar o real, surge a função utópica da literatura, pois “ela acredita sensato o desejo do impossível” (2007, p.22). É justamente no fato de teimar, “que a escritura é levada a deslocar-se” (2007, p.26), e esse verbo é utilizado no sentido de “transportar-se para onde não se é esperado”. (2007, p.26). Portanto, podemos dizer que a *Mimesis* barthesiana é composta de dois componentes essenciais: ao teimar em representar o real, mesmo sabendo que é impossível, o texto literário o faz por meio do deslocamento da linguagem. Ao fazê-lo, encontramos outra força: a *Semiosis*, ou ainda, na definição de Barthes:

Consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma heteronímia das coisas (2007, p. 27-28).

Na tentativa de deslocar a linguagem para teimar em representar o real (a *Mimesis*), o escritor joga com os signos (*Semiosis*) e, ao jogar, possibilita ao texto a criação de sua terceira força: a *Mathesis* e “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”. (2007, p.20). Assim, a partir do jogo criado pelo escritor, o texto literário passa a ser plurissignificativo e ainda mais: “porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita” (2007, p.19). Portanto, “a literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)” (2007, p.17).

Estamos, pois diante da imensa capacidade que o texto literário tem em gerar sentidos ou, ainda, construir a plurissignificação.

Aula e as três forças da literatura, de Roland Barthes, propõem um caminho para o ensino de literatura: o espaço múltiplo construído pela literatura (um saber que contém muitos outros saberes e sabores), mas um saber que deve ser apreendido como uma aventura

da linguagem em busca de si mesma, a partir da qual os sentidos vão se afluando e disseminando novas possibilidades na relação com o real. Não deve haver uma recepção passiva da obra, que a toma como se dentro da língua, isto é, como reflexo de um sistema previsível ou de saberes estabelecidos; diferentemente disso, o teórico francês vê o texto como monumento instável, como movimento de linguagens rumo a margens deslizantes. Entretanto, compreender essa visão de literatura não é fácil, muito menos ainda se dispor a ler as obras literárias movido por esse risco de uma aventura sem limites. Todavia, será esse o caminho metodológico a ser percorrido no que diz respeito ao trabalho a ser feito com textos literários.

No entanto, o percurso ainda não está completo se pensarmos que estamos em busca de estratégias eficientes de leitura literária. Há outros elementos que compõem o ensino de literatura e, entre eles: o leitor, que, em um primeiro momento, será o professor e cuja função é fazer com que os alunos se tornem leitores também. Para tanto, propomos que a leitura literária, orientada pelo professor, busque resgatar algo que foi perdido ao longo da escolarização da literatura: as reflexões acerca dos seres humanos e, nesse sentido, propiciar o letramento literário, entendido, não só como apropriação de sentidos do ponto de vista individual, mas também social.

Se considerarmos que a leitura literária como uma jornada, ela terá começo, meio e fim e será feita para atingir um fim, um objetivo. Quais seriam, então, essas etapas em relação à leitura literária? O ponto de partida é o texto literário. Ele dá o direcionamento e a ele são “aplicadas” as forças barthesianas que podem ser consideradas o meio de nossa jornada, para então, nos aproximarmos de nosso ponto de chegada: o “saber com sabor de Roland Barthes aliado ao conceito de saber de Edgar Morin:

A verdadeira questão não consiste, portanto, em “fazer transdisciplinar”; mas que transdisciplinar é preciso fazer? Aqui, há que considerar o estatuto moderno do saber. O saber é, primeiro, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis ou é para ser armazenado em bancos informacionais e computado por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos? Aqui, há que observar que uma revolução se opera sob nossos olhos. Enquanto o saber, na tradição grega clássica até a Era das Luzes e até o fim do século 19 era efetivamente para ser compreendido, pensado e refletido, hoje, nós, indivíduos, nos vemos privados do direito à reflexão (MORIN, 1996, p.136).

Assim, esse nos parece ser um dos caminhos profícuos para que a leitura literária alcance o letramento literário, a partir da exploração de um texto literário, cuja leitura propicie a reflexão acerca de nossa vida, de nossa condição enquanto seres humanos. Tais colocações podem ser comprovadas em outra obra de Edgar Morin: **Os sete saberes**

necessários à educação do futuro (2003). Nela, o filósofo francês aponta o terceiro saber: “Ensinar a condição humana”, do qual transcrevemos alguns trechos: “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana” (p.47); “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele” (p.47); “Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (2003, p.61).

O Método K e dois textos literários – a busca pela significação

Trabalharemos com dois contos da literatura brasileira: Um homem célebre, de Machado de Assis e A estrutura da bolha de sabão, de Lygia Fagundes Telles para demonstrar a aplicação do Método K.

Um homem célebre - Machado de Assis

O conto, publicado pela primeira vez na *Gazeta de Notícias*, a 29 de junho de 1888, trata da história de Pestana e seu profundo desejo (irrealizado) de se tornar um compositor de música clássica, entretanto foi um reconhecido autor de polcas. Embora tenha perseguido esse objetivo a vida toda, morreu sem conseguir realizá-lo: “bem com os homens e mal consigo mesmo” (2004, p.121), como nos informa o narrador. Esta seria uma história bem comum aos seres humanos: a não realização de um desejo, ou a incapacidade de auto realização, se não fosse um texto literário. Eis aqui o início de nosso percurso analítico-interpretativo. Para que possamos entendê-lo em toda sua potencialidade, é preciso “mergulhar” em sua construção. Para tanto, e por razões que a própria constituição textual requisita, teremos o narrador como elemento que nos possibilitará atingir o objetivo: criar um caminho de leitura que torne esse conto significativo para possíveis leitores. Vale lembrar, ainda, que o público-leitor está na primeira série do Ensino Médio.

O narrador desse conto é heterodiegético e faz uso de todas as suas possibilidades de construção (justamente por ser desse tipo) das mais variadas formas possíveis. Detentor do conhecimento, senhor da narrativa, o narrador nos permitirá, por meio do desvelamento de suas estratégias narrativas, ao jogar não só com as palavras, mas também com outros elementos estruturais do conto (tempo, espaço, personagens) criar a plurissignificação e os diferentes saberes discutidos ou apontados ao longo dessa narrativa.

Por se tratar de um conto, há poucas personagens: Pestana, Sinhazinha Mota, viúva Camargo, Maria, o preto velho e o Editor. Pestana é o protagonista, ele é o “homem célebre”, título da narrativa. Sinhazinha Mota aparece três vezes e tem a função de mostrar, sutilmente, duas questões importantes: a primeira, que não por acaso, aparece no início do conto, quando ela reconhece o protagonista e fica admirada por tê-lo encontrado pessoalmente. No entanto, por meio de uma focalização interior, ficamos sabendo que esse reconhecimento não foi bem recebido pela personagem: “Vexado, aborrecido, Pestana respondeu que sim, que era ele” (2004, p.113). Dá-se aqui o início da construção sutil, feita pelo narrador, da personalidade da personagem principal e também, como saberemos mais adiante, de seu problema existencial. Na segunda vez em que aparece Sinhazinha Mota, ficamos sabendo de seu interesse por Pestana. Em um terceiro momento, Sinhazinha Mota aparece em um diálogo com seu tio escrivão e por meio dessa conversa, tomamos conhecimento do casamento de Pestana. A moça demonstra interesse pelo fato e o tio responde que a noiva era cantora, não era bonita, nem feia, mas que tinha “outra prenda, que não é rara, mas vale menos: está tísica”. (2004, p. 118). Cabe aqui uma reflexão: por que alguém casaria com uma pessoa cuja doença era grave e que, muito provavelmente, a levaria à morte? Embora não diga claramente, o narrador, por meio de focalização interna, constrói a ideia de que Pestana casou para que pudesse ter inspiração para compor uma peça musical clássica: “Recebeu-a como a esposa espiritual do seu gênio. O celibato era, sem dúvida, a causa da esterilidade e do transvio, dizia ele consigo” (2004, p.118).

É interessante a utilização de duas palavras nesse trecho: “gênio” e “transvio”. Com essa escolha lexical, alguns apontamentos devem ser feitos: primeiro que a noiva seria a parceira de seu “gênio”, ou seja, de seu poder criativo, de sua engenhosidade artística. Como já apontamos, ela tinha duas qualidades que parecem ser extremamente importantes para Pestana: era cantora, portanto, valoriza a música, a arte, mas a segunda “qualidade”, embora não declarada pelo narrador, é sutilmente construída pelo que não é dito: por ser tísica, poderia morrer brevemente, o que daria ao protagonista a possibilidade de compor um réquiem, como ele tentará logo após a morte de Maria. Assim, a esposa de Pestana criou a possibilidade de ele compor duas vezes: a primeira quando se casou (felicidade) e a segunda, quando ela morreu (tristeza). Em nenhuma das possibilidades teve êxito. Quando fez um ano da morte de Maria e Pestana não tinha tido sucesso ao compor o Réquiem, há uma colocação do narrador que é extremamente emblemática: “Não se pode dizer que se todas as lágrimas que lhe vieram sorrateiramente aos olhos foram do marido, ou se algumas eram do compositor. Certo é que nunca mais tornou ao Réquiem” (2004, p.120). Ao dissimular

conhecimento sobre a verdade da origem das lágrimas, o narrador instaura uma dúvida no leitor e é ela que propicia uma leitura, no mínimo, ambígua. Eis aqui outra estratégia de construção utilizada pelo narrador de maneira extremamente sutil e que propicia a diversas reflexões: qual é o elemento necessário para que o ser humano consiga compor uma obra de arte? O ser humano é tão desumano ou maquiavélico que casa com alguém para apenas atingir um objetivo? O comportamento de Pestana ao casar com Maria foi ético? O que move o homem?

A palavra “transvio” significa: que se afastou dos bons costumes, que se perdeu, desorientado, sem rumo. Ao se referir ao trabalho de composição de Pestana como de alguém que perdeu o rumo, está desorientado, vem à tona, novamente, a ideia de que ele só estará “no bom caminho” quando compuser uma obra musical clássica e isso se torna uma obsessão. Outro questionamento pode ser feito: qual a diferença entre uma obra musical clássica e uma popular do ponto de vista de sua importância?

Sinhazinha Mota aparece pela terceira vez e ao descobrir que a noiva de Pestana estava tísica, é assim focalizada internamente pelo narrador: “A sobrinha deste sentiu um pingo de bálsamo, que lhe curou a dentadinha da inveja” (2004, p. 118). A ironia do narrador é inclemente com a personagem e, aqui, estamos diante de algo extremamente comum entre os seres humanos – a inveja. Grandes obras literárias já foram escritas com esse tema. Ele serve, também, como contraponto para a obsessão de Pestana: ele também invejava os grandes compositores clássicos, ainda mais, ele queria ser um deles:

A moça dormia ao som da polca, ouvida de cor, enquanto o autor desta não cuidava nem da polca nem da moça, mas das velhas obras clássicas, interrogando o céu e a noite, rogando aos anjos, em último ao diabo. Por que não faria ele uma só que fosse daquelas páginas imortais? (2004, p.115)

Estamos diante do problema crucial que aflige o protagonista: por que ele não consegue compor uma obra musical clássica? Quais são as razões dessa impossibilidade? Por extensão, podemos refletir: qual o mistério da criação artística? Qual a relação existente entre querer e poder? Existe vocação? Por que as obras clássicas são imortais?

Quando Pestana compôs a primeira polca, em 1871, segundo o narrador, aparece outra personagem que também ajuda a compor o protagonista. Suas atitudes e falas nos auxiliam em nossa busca por estratégias eficientes de leitura. Trata-se do editor. O narrador não dá nome a ele, apenas é nomeado por sua profissão. Essa falta de nome próprio para o editor pode estar ligada ironicamente ao procedimento adotado por ele para colocar títulos nas polcas de Pestana. O compositor ao tentar um título poético – “Pingos do sol” – foi logo

reprovado pelo editor, para quem um título tinha que ser destinado à popularidade e não havia necessidade de ter significado algum. Aqui, novamente, cabem algumas reflexões: ao desvincular o título de seu conteúdo, fica clara a inexistência da relação forma/conteúdo, que é um dos integrantes de uma obra artística. Há, também, a possibilidade de discussão acerca do modo de produção de bens culturais; a denominada produção de bens culturais de massa e sua recepção mais fácil e rápida, personificada nas polcas de Pestana em oposição às obras clássicas e, em certo sentido, eternas e imortais.

Se pensarmos no título do conto, há, também, uma problematização possível: a celebridade é festejada por todos, menos pelo homem considerado célebre, pessoa que sofre por ser conhecido e reconhecido como compositor de polcas. Além da ironia, característica marcante da produção machadiana, há em questão a relativização de posições ou conceitos: ser célebre ou não é também uma questão de ponto de vista? O texto parece dizer que sim.

Outra personagem compõe a vida de Pestana – “um preto velho que o servia”, como nos aponta o narrador. (2004, p.114). É interessante notar que, novamente, essa personagem não tem nome, apenas é nomeada por sua cor e idade. Esses dois elementos são importantes para uma leitura eficiente por, pelo menos, duas razões: o fato de ser negro e servir ao protagonista nos remete ao tempo histórico em se passa a ação: de 1871 a 1885, portanto, três anos antes da abolição da escravidão e quatro anos antes da Proclamação da República, o que nos possibilita dizer que ainda temos escravos no Brasil e o regime é o monárquico. Tais constatações podem ser comprovadas no trecho:

Mas a primeira polca há de ser já, explicou o editor. É urgente. Viu a carta do Imperador ao Caxias? Os liberais foram chamados ao poder; vão fazer a reforma eleitoral. A polca há de chamar-se: *Bravos à Eleição direta!* Não é política; é um bom título de ocasião (2004, p. 120).

Essas colocações são importantes para a construção de nosso percurso de leitura rumo ao letramento literário justamente porque nos permitem visualizar diferentes possibilidades de trabalho com o texto e que, nesse caso, nos levam a questões de ordem da História e política brasileiras, ou seja, a *Mathesis* barthesiana.

Outra característica do preto que serve ao protagonista – velho – é recorrente na vida e no espaço em que habita Pestana. Esse adjetivo parece estar intimamente ligado ao protagonista. Se fizermos um levantamento lexical ao longo do conto, teremos a construção da personagem principal. Vale, ainda acrescentar, que se fôssemos montar uma aula, este seria o momento de trabalhar, por exemplo, Morfologia da Língua Portuguesa, outra possibilidade de aproximar o aluno do texto literário e de toda sua potencialidade linguística.

Eis alguns exemplos colocados pelo narrador para descrever Pestana: “vexado, aborrecido, dissimulou, sem entusiasmo, aborrecido e vexado, enfadado, alegando dor de cabeça, estava cansado, desanimado, morto, vexado e enfatiado, náuseas de si mesmo, vão estudo, inútil esforço, artisticamente considerava-se um arruador de horas mortas, triste desesperado”. Os recursos de construção da personagem Pestana apontam para um ser com um problema existencial para o qual ele não encontra solução. Embora saiba compor polcas e o faz muito bem, tem sucesso e reconhecimento; no entanto, não é isso que deseja: quer compor música clássica. O narrador, em várias passagens do texto, nos mostra essa busca infrutífera:

Às vezes, como que ia surgir das profundezas do inconsciente uma aurora de idéia; ele corria ao piano, para aventá-la, traduzi-la, em sons, mas era em vão; a idéia esvaía-se. Outras vezes, sentado, ao piano, deixava os dedos correrem, à ventura, a ver se as fantasias brotavam deles, como dos de Mozart; mas nada, nada, a inspiração não vinha, a imaginação deixava-se estar dormindo. Se acaso uma idéia aparecia definida e bela, era eco apenas de alguma peça alheia, que a memória repetia, e que ele supunha inventar. Então, irritado, erguia-se, jurava abandonar a arte, ir plantar café ou puxar carroça; mas daí a minutos, ei-lo outra vez, com os olhos em Mozart, a imitá-lo ao piano (2004, p.116).

Esse trecho ilustra a busca obsessiva do protagonista pela inspiração para compor um clássico. O uso reiterado do pretérito imperfeito do indicativo nos mostra que essa busca aconteceu inúmeras vezes, foi tão frequente quanto a utilização desse tempo verbal. Eis aqui outra possibilidade de aplicação para um texto literário: a explicação lógica e por meio de exemplo da utilização de um tempo verbal em Língua Portuguesa. Além disso, o trecho é emblemático porque, a partir dele, podemos discutir sobre: a realização artística, os mistérios da criação artística, a complexidade do ser humano, os desencontros entre o desejo e sua possível realização, a vocação, enfim temas extremamente relevantes ao ser humano, os quais, em uma imensa maioria de vezes, não são trazidos à tona quando se trabalha com textos literários. Eis aqui as três forças da literatura em funcionamento sincrônico! É preciso resgatar a ligação existente entre os textos literários e o homem, humanizar a leitura literária, propiciar ao aluno reflexões acerca de si mesmo e do mundo.

Com relação ao espaço, o narrador também o utiliza para compor a triste história de Pestana. Ele morava na “Rua do Aterrado” e sua moradia é assim descrita: “Casa **velha**, escada **velha**, um preto **velho** que o servia” (2004, p. 114, grifos nossos). Ao adentrar o espaço de sua intimidade e encaminhar-se para a sala dos fundos, outro espaço emblemático do conto, o narrador nos conta que “Pestana **sorriu** e, dentro d’alma, cumprimentou uns dez retratos que pendiam da parede” (2004, p.114, grifos nossos). Nesse momento é possível perceber a diferença gritante existente entre o Pestana em sociedade e a personagem em sua

sala dos fundos: são opostos vivendo em um mesmo corpo, o que reforça a possibilidade de discutir a complexidade do ser humano, a possibilidade de coexistência de contrários.

A descrição dos retratos que estão pendurados na parede da sala dos fundos é reveladora:

Os demais retratos eram compositores clássicos, Cimarosa, Mozart, Beethoven, Gluk, Bach, Schumann, e ainda uns três, alguns gravados, outros litografados, todos mal encaixados e de diferente tamanho, mas postos ali como santos de uma igreja. O piano era o altar; o evangelho da noite lá estava aberto: era uma sonata de Beethoven (2004, p.115).

O narrador não poupa elementos para caracterizar este espaço sagrado para Pestana, mas se olharmos atentamente, há um indício de que algo está fora do lugar no sentido literal e figurado: os retratos dos célebres músicos não estão bem encaixados (sentido literal). Isso aponta para o problema existencial de Pestana (sentido figurado): apesar de cultuar os grandes mestres da música, esta posição é inacessível a ele. Eis outra sutileza do narrador que deve ser apontada aos alunos para que eles comecem a desautomatizar seus sentidos ao ler um texto literário.

Como nossa jornada de leitura literária busca, por meio do resgate da condição humana, que a leitura faça sentido para os alunos/leitores, podemos dizer que o conto de Machado de Assis reflete, entre outras possibilidades, acerca da frustração humana, a qual, como podemos perceber, é algo mais complexo do que a suposição de que a frustração não vem acompanhada de sucesso. Pestana é um artista reconhecido, conhecido e valorizado em seu meio social, no entanto, apesar disso tudo, morre frustrado. Ele pode ser considerado a personificação da frustração. Tais colocações nos permitem dizer que o texto pode contribuir para mostrar aos leitores que o ser humano é complexo, somos seres contraditórios e nossa complexidade vai além do certo ou errado, do preto ou branco e a literatura talvez seja o espaço ideal de representação da magnitude da complexidade humana.

A estrutura da bolha de sabão – Lygia Fagundes Telles

O conto “A estrutura da bolha de sabão”, de Lygia Fagundes Telles, foi originalmente publicado em 1978. Apresenta uma narradora, que também é protagonista da história e é, a partir da visão dela, que a história é contada. Esse dado é importante, não só porque temos uma visão parcial dos acontecimentos, mas principalmente pelo fato de que essa parcialidade pode ser utilizada para desvelar alguns mecanismos de construção textual, do diálogo existente entre o jogo com os signos e suas possibilidades de significação.

A história trata da vida da protagonista, seu relacionamento com um físico que estudava a estrutura da bolha de sabão e a atual esposa dele. Ficamos sabendo, também, que ele está doente e sua morte parece iminente. Nenhuma personagem tem nome e as falas delas, com exceção da protagonista, são marcadas por aspas. Não há marcas temporais explícitas.

Temos quatro espaços principais: quintal da infância da protagonista, o bar onde ocorre o primeiro encontro entre os três (protagonista, o físico e a atual esposa), a exposição de pintura, onde se dá o segundo encontro e a casa dele, local do terceiro encontro.

Nosso objetivo é criar um caminho para que a leitura seja significativa. Nesse conto em particular, por suas características, devemos buscar a plurissignificação no trabalho feito com a linguagem. É ela que nos dará a trilha a ser percorrida, portanto, seguiremos a protagonista e o modo como ela narra os acontecimentos ao longo do texto.

No início do conto, ficamos sabendo de algumas coisas: o físico estudava a estrutura da bolha de sabão e esse estudo não era compreendido pela narradora. Para ela, a bolha de sabão serve como porta de entrada para as memórias da infância quando sua maior preocupação estava em conseguir soprar adequadamente um canudo e dele brotar a bolha. A protagonista assim a define: “é mesmo imprecisa, nem sólida nem líquida, nem realidade nem sonho” (1999, p.157).

Assim como a narradora era delicada ao soprar o canudo, pois trabalhava para a construção de algo extremamente frágil e efêmero (a bolha), a linguagem utilizada para que saibamos que existia amor entre ela e o físico e que este terminou também é: “Amor de transparência e membranas, condenado à ruptura”. (1999, p.157). Neste momento, é possível perceber que, sutilmente, há a equiparação entre bolha e amor: ambos são frágeis, voláteis, nos encantam pela sua improbabilidade existencial assim como sua efemeridade, no caso do conto. Se formos adiante, podemos dizer que a bolha de sabão é metáfora dos relacionamentos humanos: imprecisos, imponderáveis, instáveis, mas ao mesmo tempo, encantadores. Na voz da narradora: “Ainda fechei a janela para retê-la, mas com sua superfície que refletia tudo ela avançou cega contra o vidro. Milhares de olhos e não enxergava. Deixou um círculo de espuma” (1999, p.158). Estamos diante da primeira possibilidade de visualização de uma maneira de trabalhar esse conto: bolha de sabão como metáfora de relacionamentos humanos e como isso é desenvolvido ao longo da narrativa. Esse tema é extremamente importante para os seres humanos e não é difícil, se pensarmos no público do Ensino Médio – adolescentes – utilizá-lo para tornar a leitura prazerosa e produtiva.

O primeiro encontro entre a protagonista, seu ex-amor e a atual esposa dele ocorre em um bar. As impressões, sensações e pontos de vista da narradora são, inicialmente, o foco principal: “Mas como é que um homem como ele, um físico que estudava a estrutura das bolhas, podia amar uma mulher assim”. (1999, p.158). Há, como seria esperado, um embate silencioso entre as duas mulheres e, então, por meio de uma engenhosa construção frásica, transparece outro sentimento humano:

Aos poucos o ciúme foi tomando forma e transbordando espesso como um licor azul-verde, do tom da pintura dos seus olhos. Escorreu pelas nossas roupas, empapou a toalha da mesa, pingou gota a gota. Usava um perfume adocicado. Veio a dor de cabeça: “Estou com dor de cabeça”, repetiu não sei quantas vezes. (1999, p.158)

Assim, vemos o ciúme tomando forma e se concretiza em uma dor de cabeça “fulgurante”, nas palavras da atual esposa do físico. O recurso de construção do ciúme pode ser utilizado para demonstrar a criatividade e engenhosidade dos textos literários. É uma passagem extremamente imagética e, segundo a narradora, o ciúme fica perceptível nos olhos da outra mulher. Esse conto é rico em captar momentos dos relacionamentos humanos profundamente sutis, que prescindem de palavras. Nova possibilidade de exploração para refletir acerca de como os seres humanos agem em diferentes situações: ciúmes, uma certa inaceitação da situação pela protagonista que, embora não fale, foi substituída por outra mulher.

Em outra passagem do texto, há uma comparação que criará outra possibilidade de significação: “Cortei a explicação com o felicíssimo e lá do outro lado da linha senti-o sorrir **como** uma bolha de sabão sorriria”. Se levarmos adiante essa comparação, teremos, por extensão, a identificação de bolha de sabão a ser humano, à vida. Esse tema, por si só, é fonte de reflexões ao longo da Humanidade. Quando colocado em um texto literário deve ser fartamente explorado. Relegá-lo, por exemplo, a uma simples anotação de que é o tema do conto, é deixar de perceber a riqueza de procedimentos de construção de um texto literário, é mutilar as potencialidades da literatura, o que pode ser visto como um dos fatores que contribuem para a não formação adequada de leitores literários.

O segundo encontro entre o trio inusitado acontece em uma exposição de pintura. A protagonista narra os acontecimentos de forma extremamente breve, pois logo a mulher atual já estava novamente com dores de cabeça e, irônica e humanamente, a narradora pensa: “Vai virar sinusite, pensei. A sinusite do ciúme, bom nome para um quadro ou ensaio” (1999, p.159).

No sétimo parágrafo do texto ficamos sabendo, abruptamente, que o físico estava doente. A maneira pela qual a narradora toma ciência desse fato reflete-se no modo utilizado por ela para narrar: “Ele está doente, sabia? Aquele cara que estuda bolhas, não é seu amigo? Em redor, a massa latejante de gente, música. Calor. Quem é que está doente? Eu perguntei. Sabia perfeitamente que se tratava dele, mas precisei perguntar de novo” (1999, p.159-160). É um longo parágrafo que iconiza o tempo que a narradora leva para assimilar a notícia devastadora. O ambiente externo é utilizado para demonstrar a confusão interior da personagem: “Os copos tilintaram na inclinação para a direita, para a esquerda, deslizando num só bloco na dança dum convés na tempestade. O que ele tinha? (1999, p.160) A construção dos pensamentos da personagem, aliada à confusão exterior, criam no leitor o caos interior da personagem, o que demonstra a engenhosidade da escritora em captar esse momento em que nós, seres humanos, nos deparamos com uma notícia inesperada e ruim. Então, ficamos como a narradora: “Estava nua na praia” (1999, p.160).

No terceiro encontro, a protagonista vai até a casa do físico. Nesse segmento final do conto, podemos ver toda construção da captação do instante em que a narradora toma consciência da morte iminente do físico. Ela entra na casa do casal e a atual esposa a trata muito bem. Não há sinal de dor de cabeça, a moça compartilha uma história de ladrão, é solícita, acolhedora. Todos esses sinais positivos causam inquietação na protagonista que, a todo momento, se interroga e pergunta: “Comecei a sentir falta de alguma coisa, era do cigarro?”. Então, chegamos ao momento em que a atual esposa precisa sair e pede para que ela fique com ele até que ela volte: “Saiu e fechou a porta. Fechou-nos. Então descobri o que estava faltando, ô Deus. Agora sabia que ele ia morrer.” (1999, p.162).

O final abrupto do conto nos remete a algumas considerações: a primeira pode ser vista como a relação entre esse corte na narrativa iconizando a morte prematura do físico; a segunda capta o momento em que a personagem toma consciência da morte de seu ex-marido, o ritmo da descoberta; a terceira diz respeito ao jogo composicional – a sutileza ao “manusear” a linguagem para representar as sutilezas humanas em um processo de percepção e tomada de consciência de um fato terrível com o qual todos seres humanos têm que conviver e, como sabemos, a única certeza de que dispomos: a morte. Talvez, o estudo sobre a estrutura da bolha de sabão possa ser visto como uma metáfora de nosso desejo de que, se conseguíssemos estudá-la (a estrutura) poderíamos controlar a bolha de sabão, entendida como metáfora da vida ou da morte.

Esse conto é magistral ao representar a fragilidade da existência. Embora estejamos sempre à procura de algo: realização profissional, pessoal, amorosa, financeira, estabilidade,

felicidade, enfim, elementos que nos complementam e que temos a sensação (ilusão) de que são permanentes, na verdade, tudo que nos cerca é efêmero, assim como a bolha de sabão: os relacionamentos humanos, o ser humano, enfim, a vida. Esse é um tema que, com certeza, propiciará grandes discussões em aulas de literatura.

Assim, a partir da aplicação desse caminho de percurso de leitura literária rumo ao letramento literário, feito a partir das três forças barthesianas e que buscam resgatar as reflexões acerca de questões que dizem respeito ao ser humano, acreditamos que seja possível criar empatia entre texto literário e seus leitores, pois ele fará sentido para que o lê.

Ao propormos esse caminho de leitura, acreditamos no poder do texto literário. Não é mais possível aceitar aulas de literatura que tratam de inúmeras questões alheias ao texto; o professor deve reformular seu olhar e buscar compactuar com a ludicidade da linguagem literária. Como mediador, cabe a ele guiar o aluno pelos “bosques da ficção”. Estamos em um tempo que busca dirimir diferenças, acolher as pessoas independentemente de sua cor, raça, sexo, etc. Ao propormos o resgate de questões relativas ao humano, acreditamos que podemos contribuir para essa questão também, pois o que nos une, o que nos torna iguais, é justamente o fato de sermos humanos. Magda Soares compartilha dessa colocação e aponta para o conceito de democracia cultural:

a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (p. 31-32).

Para finalizar, podemos dizer que compactuamos com as colocações de Edgar Morin, em **A cabeça bem feita** (2010), que afirma: “Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas, ou semióticas, mas também *escolas de vida em seus múltiplos sentidos*”: “Escolas da língua”; “Escolas da qualidade poética da vida”; “Escolas da descoberta de si” e “Escolas da complexidade humana” (2010, p.48-49).

Convite à viagem: Método K

Ao propormos um caminho de leitura literária, Método K, é crucial dizer que o direcionamento da construção de significados, do percurso de leitura literária fica à mercê da inventividade dos escritores. Tal colocação aponta para o fato de que o Método k é fluido, navega por meio da linguagem literária, não há imposições interpretativas. Literatura é espaço de fluidez, de liberdade, de criatividade. Para tanto, há, pelo menos, três fatores/elementos que contribuem para a constituição do texto literário: o primeiro diz respeito ao jogo da linguagem. É por meio dele que o texto se faz literário. O escritor é aquela pessoa com sentido agudo de trabalho linguístico. Ele manipula os signos criativamente, com inventividade. A relação significante-significado é revisitada por alguém cujo olhar arguto cria, revela e desvela sentidos. Tal processo é semelhante à busca feita pelo “homem muito senhor da sua vontade” (1992, p. 25), personagem presente no conto O cágado, de Almada-Negreiros. Ao escavar a linguagem para além de seu “estado de dicionário”, como no poema Procura da poesia, de Carlos Drummond de Andrade (1985, p.55), o escritor nos convida a adentrar um outro universo – o literário/artístico, pois:

cada obra de arte se origina da mesma maneira que se originou o Cosmos: através de catástrofes que a partir do caótico fragor dos instrumentos formam enfim uma sintonia chamada harmonia das esferas. A criação de uma obra de arte é a criação de um mundo. (Kandinsky, 1996, p.35)

Indo além, é por meio do jogo com a linguagem que o escritor cria o segundo elemento fundamental para o texto literário: os diferentes saberes. Se nos valermos da metáfora de Kandinsky: “a criação de uma obra de arte é a criação de um mundo” (1996, p.35), há a equiparação - obra de arte=mundo. Mas que mundo é esse? É o mundo da construção de significações. Assim, uma obra literária contém várias possibilidades de sentido. Por exemplo: no conto de Machado de Assis – Um homem célebre (2004), há a possibilidade de vê-lo do ponto de vista histórico, da reflexão sobre a capacidade ou não de composição artística, discussão acerca da frustração humana, a qual, como podemos perceber no conto, é algo mais complexo do que a suposição de que a frustração não vem acompanhada de sucesso. Pestana é um artista reconhecido, conhecido e valorizado em seu meio social, no entanto, apesar disso tudo, morre frustrado. Enfim, como podemos ver, são inúmeras as possibilidades de interpretação. Cabe ao leitor aceitar o desafio de adentrar esse universo plurissignificativo.

Como podemos notar, o jogo literário constrói a plurissignificação e essa, por sua vez, dialoga com diferentes campos do saber, o que nos possibilita apresentar o terceiro elemento

constituente do texto literário: sua capacidade de representar a realidade. Quando nos referimos anteriormente ao conto - Um homem célebre, de Machado de Assis, várias questões de nossa realidade surgiram: a frustração, a vocação, a (in) capacidade de composição artística. São todos pontos importantes de nossa vida, pois, embora que a questão da representação da realidade vem sendo discutida desde Aristóteles, Roland Barthes (2007) parece nos dar ao menos um caminho, quando afirma que “o real não é representável” (2007, p.21).

Nesse sentido, podemos dizer que os três elementos constitutivos do texto literário: o jogo com a linguagem, a representação da realidade e a construção plurissignificativa atuam sincronicamente. Nas palavras de José Saramago:

As palavras são assim, disfarçam muito, vão-se juntamente umas com as outras, parece que não sabem aonde querem ir, e de repente, por causa de duas ou três, ou quatro que de repente saem, simples em si mesmas, um pronome pessoal, um advérbio, um verbo, um adjetivo, e aí temos a comoção a subir irresistível à superfície da pele e dos olhos, a estalar a compostura dos sentimentos. (SARAMAGO, 1996, p. 54)

Assim, apresentamos o Método k sem a pretensão de que ele seja o único caminho correto para trabalhar com ensino de literatura, ou ainda, com a leitura literária no viés do letramento literário. No entanto, o consideramos extremamente produtivo, pois, além de trabalhar com textos literários, como constructos artísticos, possibilita a ampliação do repertório cultural dos alunos, como veremos nos demais capítulos deste livro, os quais apresentarão projetos desenvolvidos e aplicados em escolas públicas de Rio Branco, Acre por meio do Programa de Residência Pedagógica (Capes) do curso de Letras – Língua Portuguesa, campus Ufac. Além disso, teremos a contribuição de três professoras da Educação Básica com propostas de leitura com aplicação do Método K.

Referências

- BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARBOSA, J.A. **A biblioteca imaginária**. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BARROS, M. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

- BARTHES, R. “Da obra ao texto”. In: **O rumor da língua**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. 24(9): 803-809, set, 72.
- CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 1995.
- CECCANTINI, J.L.T. (org.) **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura acadêmica, Assis, São Paulo: ANEP, 2004.
- CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHKLOVSKI, V. “A arte como procedimento”. In: **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1970.
- COELHO, N. N. **O ensino da literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal**. São Paulo: FTD, 1966.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Leitura literária: uma proposta para a sala de aula**. 2015. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.bbr/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>.>
- Acesso em: 27/5/2023.
- COSSON, R.; PAULINO, G. (org.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEITE, L. C. M. **Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo/APLL, 1981.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. “Um homem célebre”. In: **Várias histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. Brasília: MEC/CNE.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: MEC, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2003.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

PERCÍLIA, E. “As mil e uma noites”. **Brasil Escola**. Disponível: <<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/as-mil-uma-noites.htm>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCCO, M. T. F. **Literatura /ensino**: uma problemática. 2.ed. São Paulo, Ática, 1992.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, L. F. “A estrutura da bolha de sabão”. In: **A estrutura da bolha de sabão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

TURCHI, Z.; SILVA, M. T. (org.) **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. PAULINO, Graça. Leitura literária. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 25/5/2016.

ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Novas perspectivas, 1).

ZILBERMAN, R. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.



PARTE II: APLICAÇÃO DO MÉTODO K



O DIREITO À LITERATURA EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM *A ESCRAVA* (1887) E *PAI CONTRA MÃE* (1906), DE MARIA FIRMINA DOS REIS E MACHADO DE ASSIS

Jeissyane Furtado da Silva

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.02

Considerações Iniciais

A literatura, enquanto manifestação artística e social, na visão de Antonio Candido, em *O direito à literatura* (2013), é um direito a todos os indivíduos, na medida em que fundamenta e forma civilmente os indivíduos à prática social. Por meio dela, mundos, sujeitos e experiências podem ser vivenciados, independente de fatores sociais, raciais ou de gêneros.

Nesta perspectiva, enquanto professora de literatura do ensino fundamental II, ao trabalhar com alunos do sétimo e oitavo ano, aplicamos os princípios teóricos de Roland Barthes (2013) e Antonio Candido (2013), nas aulas de língua portuguesa, a fim de experienciar e refletir sobre a literatura brasileira, por meio de dois contos de escritores brasileiros do século XIX, instaurados entre o romantismo e o realismo. A saber, foram trabalhados os textos *A escrava* (1887), de Maria Firmina dos Reis, e *Pai contra mãe* (1906), de Machado de Assis.

A metodologia utilizada consistiu na leitura compartilhada do texto ao decorrer das aulas, no qual os alunos e a professora faziam inferências sobre o enredo, as palavras utilizadas ou, ainda mesmo, as estruturas sintáticas e as estratégias narrativas adotadas pelos escritores. Deste modo, eram observadas considerações sobre o enredo, mas também inferências sobre a própria língua portuguesa, considerando as suas especificidades e evoluções ao decorrer do tempo.

Diante dessa metodologia, que visava evidenciar a potencialidade do texto literário, este texto objetiva apresentar os resultados dessa experiência literária, bem como fazer reflexões teóricas sobre o ensino de literatura e o incentivo à leitura no ensino fundamental II. Inicialmente, iremos refletir sobre o direito à literatura a partir das propostas de Antonio

Candido, em *O direito à literatura* (2013), e as potencialidades do texto literário, para, por fim, apresentar os resultados obtidos por meio do trabalho com os contos *A escrava* e *Pai contra mãe*.

O direito à literatura e a experiência com o texto literário

A experiência com o texto permeia nossos gostos literários, seja diante de uma predileção aos textos românticos, góticos ou os que envolvem mais ação. Por meio dela, a linguagem, as temáticas e os ritmos de leitura vão sendo definidos e aprimorados, de acordo com a nossa evolução e experiência por meio dos textos. Por conta disso, cabe pensar que, ao se deparar com o texto literário, o leitor está diante de um monumento que desperta saberes, sabores e sentimentos.

No ensaio *O direito à literatura*, Antonio Candido (2013) a defende como um bem incompreensível e fundamental, a ser incluído, em sua proposta, na Constituição Federal, consoante aos direitos previstos enquanto invioláveis em seu artigo 5º. A saber, cabe a discussão sobre que perspectiva conceitual de literatura está sendo adotada e mediante de qual previsão ela é defendida, seja como objeto, forma de expressão ou conhecimento.

Ainda que a previsão desses três olhares à literatura seja válida, a proposta que defendemos é a da literatura como conhecimento, já que, por meio das forças *barthesianas*¹, consegue dimensionar sobre o homem e o meio ao qual está inserido. O crítico brasileiro, mais do que propor uma perspectiva teórico-metodológica atenta ao *Law and Literature*², defende uma “boa literatura” a fim de uma sociedade mais justa, permitindo que os sujeitos, na posição de leitores, possam articular e ter acesso à diferentes formas, estéticas e conteúdos.

Ao seu ver, a literatura consiste na ampla produção poética, ficcional e dramática, produzida em diferentes contextos e níveis sociais, “desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2013, p. 176). Assim, compreende que nenhuma produção literária pode, por quaisquer razões, ser negada ao indivíduo, haja vista que, em suas próprias palavras “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate”, possibilitando ao leitor diferentes olhares sobre si, o outro e seus problemas.

¹ Em Aula (ano), Roland Barthes defende que o texto literário é estabelecido por meio de três forças: a mimesis, a mathesis e a semiosis. Para o crítico, a mimesis consiste na representação do real, enquanto que a mathesis se refere aos diferentes saberes e a semiosis, ao jogo de palavras, à própria linguagem literária.

² O *Law and Literature* é uma perspectiva teórico-metodológica que permite pensar a relação e o diálogo entre Direito e Literatura. O movimento surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, e postula três perspectivas teóricas: o direito à literatura, o direito como literatura e o direito na literatura.

Em sua concepção, a experiência literária permitiria um amadurecimento e uma melhor leitura social sobre os problemas internos e externos à vida humana, possibilitando que o sujeito desenvolva dialeticamente o seu olhar. Por isso, defende a literatura sancionada e a literatura proscrita, “a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (CANDIDO, 2013, p. 177-178).

Nesse sentido, o autor entende e reforça a necessidade de entrarmos em contato com diferentes obras que, eventualmente, possam nos permitir uma leitura mais humana, mas não menos complexa sobre as coisas. Em suas diferentes funções, a literatura não abandona o seu caráter social, pois continua a denunciar e expor as mazelas sociais, como a fome, a miséria, a corrupção e a pobreza; mas também às que são inerentes ao homem, como a inveja, a dor e o egoísmo.

Em sua intencionalidade, a literatura revela as diferentes faces da humanidade e nos leva a refletir sobre as nossas escolhas e vontades. Por isso, Antonio Candido aborda a mesma como um bem incompreensível, na medida em que não podemos dimensionar ou mesmo rotular os seus alcances, se fazendo necessária a todos, sem qualquer distinção, de modo que arte e literatura possam ser compreendidas a partir de uma organização justa da sociedade.

Nesta medida, ao defender o direito ao consumo literário, o autor postula um direito à leitura e ao conhecimento, o que dialoga com os desafios atuais do ensino de literatura nos currículos da educação básica e do ensino superior. Afinal, quais as intenções e implicações de se trabalhar com o texto literário em diferentes níveis de ensino? Ou, ainda, quais objetivos estão sendo traçados no trabalho com o texto literário?

Tais questionamentos se encontram ao que Antonio Candido (2013) entende como o primeiro nível humanizador da produção literária, na medida em que “tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (CANDIDO, 2013, p. 179), concepção que conversa com a ideia de *semiosis* (BARTHES, 2013). Esta assertiva vê como a palavra se organiza no texto literário, em um jogo de palavras, para que assim possa organizar o mundo.

Esse processo de humanização por meio do texto literário, consoante a sua caracterização mimética e suas diferentes possibilidades de articulação com os diversos conhecimentos, leva a entender, nas próprias palavras de Antonio Candido, o processo de reflexão, de aquisição do saber, de empatizar e humanizar-se com o próximo, de compreensão de suas emoções e das dimensões dos problemas da vida.

Assim, em sua percepção, entende que a literatura consegue explicar o funcionamento social, mesmo em suas mais profundas complexidades, na medida em que nos humaniza e nos capacita, enquanto leitores, para entender melhor esses problemas. Por isso, se faz

necessário que a literatura, em suas diferentes manifestações, possa circular livremente para que uma sociedade igualitária se faça presente. E, dada as discussões sobre alfabetização, letramento e leitura no Brasil, sua defesa se torna ainda mais palpável, mesmo quando se discursa que “os brasileiros pouco ou quase nada leem”.

O acesso à leitura, ao conhecimento e à literatura são direitos a serem defendidos no Brasil, na perspectiva de Antonio Candido, e se ancoram nas forças barthesianas que permeiam o trabalho com o texto literário na experiência a ser descrita. Diante de tais reflexões, se fundamentam em um objetivo claro e conciso com o texto literário, que busca dimensionar e humanizar as experiências humanas e sociais, levando a uma reflexão compartilhada e construída coletivamente entre as partes.

Os contos *Pai contra mãe* e *A escrava*

O século XIX tem um destaque fundamental na historiografia e na formação da literatura brasileira, seja pela delimitação de um sistema literário, seja por suas contribuições ideológicas ao que entendemos e concebemos por uma literatura nacional. Neste período, os jornais tinham uma posição de destaque, na medida em que difundiam e promoviam a produção e a crítica literária, corroborando ao que pensamos e discutimos sobre a interligação entre jornalismo e literatura neste século.

Não obstante, este foi um momento em que o questionamento sobre o ideal de brasilidade, povo e nação surgiu nos textos, evocando uma literatura própria, cujas temáticas e escolhas narrativas marcam uma estética específica. Esta produção literária nos permite refletir sobre tais conceitos e nos levam a questionar sobre quem somos e que sociedade queremos, se tais perspectivas ainda são cabíveis ou mesmo importantes para a nossa vivência.

Por isso, escolhemos dois contos que versam sobre uma figura que, a bem entender, nem era vista como sujeito naquele momento, no caso, o negro. Mas, também, por um momento histórico que marca as relações sociais e que ainda nos é bastante pertinente, a escravidão negra. Esses contos, escritos por dois afrodescendentes com significativa participação e destaque na literatura brasileira, representam um sistema político-social que atravessou as relações sociais brasileiras por 300 anos e, em suas percepções críticas, trazem aquele que não é visto como sujeito em seu tempo, como protagonistas das narrativas.

Escrito por Maria Firmina dos Reis, *A escrava* é um conto publicado na Revista Maranhense n. 3, em 1887, que narra a trajetória dos escravizados Joana e Gabriel. De caráter

abolicionista, o conto traz fortes características românticas na construção dos espaços e dos personagens. Como peculiar à literatura firminiana, os espaços e os tempos não são claros, o que nos possibilita significá-la como uma narrativa universal ao território brasileiro.

A história se inicia, portanto, com uma declaração de uma senhora abolicionista no Rio de Janeiro que relata um episódio vivido e tece, ainda que timidamente, opiniões sobre a escravidão e como ela é um retrocesso para a nação. Assim, por meio de uma narração em primeira pessoa, ela começa a contar quando se deparou com uma mulher, em estado desesperado e angustiante, que fugia de seu algoz. Essa escravizada, por ocasião, ficará sob sua proteção, quando a narradora despista o homem e encontra outro escravizado que estava a procurar por aquela que diz ser sua mãe, Joana.

Este homem, Gabriel, e sua mãe são levados até uma casa para que possam se restabelecer e ficarem protegidos. Nela, Joana, diante da “boa ação” da senhora, decide contar a sua história, desde quando era criança até o momento em que perde os seus filhos Carlos e Urbano por um “traficante de carne humana” e, assim, padece à loucura. Findado o seu relato, Joana morre e o algoz retorna, sabendo que a senhora protegeu os escravizados fugidos, reivindicando, assim, o retorno de Gabriel.

No entanto, mesmo antes de sua morte, Joana pede que a senhora coloque o seu filho sob sua proteção:

– Ah! Minha senhora, começou de novo, mais reanimada – apadrinhe Gabriel, meu filho, ou esconda-o no fundo da terra; – olhe se ele for pre-so, morrerá debaixo do açoite, como tantos outros, que meu senhor tem feito expirar debaixo do azorrague! Meu filho acabará assim.

– Não, não há de acabar assim, – descansa. Teu filho está sob minha proteção, e qualquer que seja a atitude que possa assumir esse homem, que é teu senhor, Gabriel não voltará mais ao seu poder (REIS, 2018, p. 173).

Com o retorno do capataz e o desespero de Gabriel, a senhora enfrenta o algoz e declara a alforria do escravizado, dando-lhe a liberdade e, assim, encerrando o conto.

Portanto, *A escrava* se inaugura num contexto de discussão aflorada sobre o fim do sistema escravocrata, que já se arrastava por, pelo menos, trinta anos no Brasil, dado que as primeiras discussões sobre uma liberdade efetiva se iniciam na primeira metade do século. Mas, inova em um contexto literário por dar voz ao negro enquanto sujeito e personagem, o que não era comum nas narrativas da época.

Em contrapartida, o conto *Pai contra mãe*, publicado em 1906 no livro *Relíquias da Casa Velha* e escrito por Machado de Assis, também versa sobre o período escravocrata e a experiência social entre livres e escravizados. No entanto, diferentemente do conto de Maria

Firmina dos Reis, não dá voz ao escravizado e nem o entende como sujeito social, ainda que dinamize as suas complexidades pessoais.

Por vezes, Machado de Assis foi tratado como um escritor que negou sua própria raça ou que não se preocupou com a escravidão, enquanto temática abordada. Como um autor célebre nas suas escolhas narrativas, Machado de Assis decide por criticar e ironizar a própria elite burguesa carioca, elucidando os reais espaços que os negros ocupavam na sociedade, em um período anterior e posterior à Abolição da Escravatura.

Portanto, *Pai contra mãe* é um conto que, narrado em terceira pessoa, dinamiza as relações entre libertos e escravos no Rio de Janeiro do final do Segundo Império. Por meio de considerações sobre a vida amorosa, pessoal e profissional de Cândido Neves, um caçador de escravos que viera a falhar em outras profissões, somos levados a um fato que levanta questões morais e éticas de grande valor.

O protagonista em questão vive uma condição financeira familiar muito precária, dada a chegada de seu primeiro filho com Clara e a possibilidade de entregar a criança à Roda dos Enfeitados. Assim, não vendo outra alternativa, Cândido Neves leva o filho até o lugar indesejado e, neste caminho, se depara com uma escravizada fugida, Arminda.

A captura da escravizada lhe renderia uma boa quantidade de dinheiro, dada as dificuldades de emprego do momento, o que possibilitaria manter seu filho. No entanto, estando ela grávida, Arminda implora a Cândido Neves que não lhe entregue, pois seria demasiadamente castigada, ao passo que o mesmo não lhe escuta e a entrega ao seu dono.

Por fim, a escravizada acaba perdendo a criança e Cândido Neves, sem peso na consciência, retorna para a casa com o seu filho e o dinheiro, diante da seguinte reflexão: “Nem todas as crianças vingam” (ASSIS, 1998, p. 494). E, assim, o conto nos leva a uma reflexão crítica e um tanto maquiavélica por duas partes que duelavam pela sobrevivência de seus filhos.

Estes dois contos, mais do que versarem sobre a condição da escravidão e das relações sociais que lhe competem, trazem uma reflexão sobre questões morais e inerentes ao indivíduo, deste e de outros espaços e tempos. Frente ao que nos postula Machado de Assis, em *Instinto de Nacionalidade* (1959), deve se exigir de um “bom” escritor a transgressão das temáticas de seu tempo e seu espaço.

A experiência literária e o sabor do conto: inferências a *Pai contra mãe* e *A escrava*

Ao decorrer de nossas experiências com as diferentes linguagens, desenvolvemos letramentos, competências de leituras frente aos nossos objetos de experiência. Para Renata Souza e Rildo Cosson (2009), o letramento literário consiste no processo de construção de sentidos por meio da obra literária, enquanto uma experiência constante de (re)significação da palavra.

Para os autores, este processo se faz por meio de um trabalho profundo com o texto, onde a escolha do livro e a metodologia a ser adotada são de extrema importância. Partindo desse pressuposto, quando ministrava aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, no sétimo e oitavo ano de uma escola particular de Rio Branco - AC, escolhemos, como livro paradidático, os contos *A escrava* e *Pai contra mãe*, dos escritores oitocentistas brasileiros Maria Firmina dos Reis e Machado de Assis.

Inicialmente, a escolha dos paradidáticos conversava com conteúdos que estavam sendo abordados nas disciplinas, mas também visavam uma reflexão por parte dos alunos sobre aquele momento histórico em específico. Além disso, dado o desenrolar dos fatos narrativos, se objetivava observar os apontamentos dos alunos e a construção de uma argumentação sobre o ocorrido, visto que nos dois contos tínhamos a pressuposição de uma infração legal ou ética.

Neste caso, não houve uma contextualização do momento histórico e, muito menos, uma abordagem da vida do autor. Mencionamos, em uma prévia da leitura, o ano da obra e o nome do autor, mas o trabalho era exclusivamente com o texto literário. Nas aulas destinadas à Redação, separamos trinta minutos para a leitura e eventuais comentários, sejam relativos sobre o enredo ou sobre outros aspectos que os alunos quisessem mencionar.

No sétimo ano, o conto *Pai contra mãe* foi lido e trabalhado, consoante ao conteúdo de colocação pronominal e, ao final, foi elaborado um debate em torno do mesmo. No oitavo ano, o conto *A escrava* foi lido e trabalhado, ao passo que se abordava as mudanças sociais da língua e suas estruturas sintáticas, sendo exigido uma reescrita do conto, como se o enredo fosse na atualidade.

As leituras não se findaram no mesmo dia e, muitas vezes, permitiam interferências para que os alunos contassem sobre relatos, filmes ou obras que assistiram com a mesma temática. Ou, ainda, dialogaram com os assuntos próprios da língua portuguesa e de outras

disciplinas, como história, geografia ou projeto de vida, onde eles podiam refletir sobre questões ligadas à formação social.

Em *Pai contra mãe*, a leitura desde o princípio exigiu um cuidado com palavras que não pertenciam ao vocabulário dos alunos, que tinham uma faixa de 13 a 14 anos de idade. Desde já, estranharam o academicismo próprio da literatura machadiana e recorreram a uma pesquisa frequente em seus dispositivos, na busca pelo significado das palavras. Observaram, no próprio texto, a presença da mesóclise, colocação pronominal não usual no português brasileiro do século XXI, bem como a evolução de algumas palavras ou o desuso delas, como observa-se no excerto do conto:

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem **lho levasse**. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "**gratificar-se-á generosamente**", -- ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o **acoutasse** (ASSIS, 1998, p. 484, *grifo nosso*)

Tais observações possibilitaram um contato com a diversidade de nossa língua, o que muitas vezes inspirava os alunos nessa prática de investigação. Não obstante, as temáticas também nos saltaram aos olhos desde o princípio: os alunos se questionaram sobre os horrores da escravidão, sobre o porquê de algumas pessoas serem coniventes e até o apoiarem, mas também sobre como o negro é visto e tratado até hoje, em um reflexo dos anos em que foram vistos como objetos.

Ainda nos primeiros parágrafos, observamos como os alunos desde já tomavam um posicionamento, quando ainda nem sabiam que deviam tomar parte de um lado na história. Ainda, assim, o texto literário permitiu um aprofundamento nas complexidades do sujeito escravizado, o que não foi oportunizado em outro momento ou ainda tratado como algo distante, irreal.

A narrativa, ao apresentar o fato, dimensionou, para os leitores, as dores da escravizada, ao passo que também adentrava na frieza de Cândido Neves e o seu descaso com a gravidez e a condição de violência ao qual estava circunscrita. Isto não passou despercebido aos alunos, que se questionavam quantas vezes somos insensíveis à dor dos outros. Ou, eventualmente, como a nossa visão sobre os personagens pode mudar de acordo com o ponto de vista da narrativa, ao passo que alguns se compadeceram com a situação do filho do protagonista.

Logo, esta experiência nos permitiu, enquanto leitores de diferentes níveis e experiências, uma reflexão sobre moralidade, liberdade e empatia, além das motivações temáticas que já lhe são óbvias. O que, por fim, se refletiu no debate, quando os grupos tinham que argumentar a favor ou contra à permanência da escravidão no Brasil oitocentista, pois os alunos, através do texto literário, foram capazes de desenvolver o senso crítico e argumentativo.

No caso de *A escrava*, com os alunos do oitavo ano, a leitura seguiu o mesmo ritmo e os alunos faziam interferências ligadas à temática, como as escolhas narrativas e linguísticas. Em seu enredo, o conto apresenta três planos narrativos, o que inicialmente exigiu uma atenção por parte dos alunos, que tiveram de se localizar temporalmente na história. E, conseqüentemente, à escolha de palavras e sentenças didáticas que eram utilizadas.

Neste caso, como os alunos estavam adentrando em conteúdos ligados às orações subordinadas, era comum que buscassem defini-las no texto literário e, assim, estabelecer a relação entre as orações, significando-as por meio de suas próprias estruturas. No entanto, como um texto do século XIX, algumas palavras lhe eram desconhecidas, o levando ao recurso dos dicionários, ainda que em seus dispositivos eletrônicos.

Todavia, a temática lhes era ainda mais atrativa, visto que a concepção maquiavélica de bem e mal, certo e errado, vilões e mocinhos se faziam presentes. A representação da escravidão, do escravizado e dos processos de violência os levavam a pensar sobre o momento vivido e, assim, fazer inferências e, em certo ponto, tomar certas dores. Tal efeito do texto corrobora em uma reflexão para pensar “e se fosse hoje?” ou ainda “acontece isso hoje?”, o que se confirma na reescrita do conto nos tempos atuais.

Estas perguntas, ainda que não verbalizadas de modo unânime entre os alunos, saltam aos olhos em seus textos, bem como as reflexões que o texto literário proporciona. Assim, enquanto possibilidade metodológica, este trabalho com os alunos reforça o compromisso social e a potencialidade de reflexão por meio da literatura, na medida em que coloca o leitor como protagonista do processo de significação do texto literário.

Considerações Finais

O trabalho com o texto literário pressupõe processos teóricos e metodológicos, ainda que inconscientemente. E, diante aos desafios que encontramos sobre o ensino de literatura e o olhar a mesma pela sociedade, estabelecer objetivos, processos e resultados esperados são de extrema importância.

Não penso, como professora, que alcancei todos os meus alunos ou que, em outra circunstância, teria os mesmos resultados. Ao trabalhar em uma escola particular, tenho um público específico, que parte de um contexto e de uma vivência muito própria. Talvez esta proposta, ainda que tímida, possa se adequar em outras aplicabilidades. Talvez, não. Os agentes e os contextos, ainda que com as mesmas pessoas, não alcançam os mesmos objetivos e resultados esperados.

No entanto, frente ao que defendemos e acreditamos, cabe aqui uma reflexão sobre as múltiplas possibilidades do texto literário e como os alunos, enquanto leitores, são agentes e protagonistas neste processo de significação. Ter tal dimensão nos faz perpetuar e defender o que Antonio Candido (2013) postulou em seu ensaio: a literatura, em suas diferentes manifestações, é um direito de todos, pois nos possibilita uma formação mais humana e justa.

Referências

ASSIS, Machado de. **Contos**: uma antologia, volume II. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ASSIS, Machado de. **Machado de Assis**: crítica, notícia da atual literatura brasileira. São Paulo: Agir, 1959.

BARTHES, Roland. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix. 2013.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2013.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira, COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para sala de aula. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>. Acesso em 18 fev 2023.



LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CONVITE IRRECUSÁVEL EM *VENHA VER O PÔR DO SOL*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p.186).

Marli Gadelha Mendes

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.03

Introdução

Iniciamos este trabalho com um trecho extraído da obra *O direito à Literatura*, de Antônio Cândido. Na obra, o autor e crítico literário expõe, de maneira contundente, a literatura comparada a uma necessidade vital do ser humano. Assim como o sujeito social deve ter assegurado o seu direito à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, sem qualquer distinção de raça, credo, sexo, língua ou partido político, o direito da literatura no mundo deve constituir-se em um direito inalienável para todos os povos.

Os motivos são inúmeros: há a necessidade do sonhar, do aspirar, de criar algo para nos conduzir aos nossos objetivos; sobretudo, o prazer de conhecer o outro e a si próprio por meio da experimentação contido em algumas páginas de um velho livro emprestado pelo professor favorito; que não precisa necessariamente pertencer à realidade do leitor. E ao folhear algumas páginas, transportamo-nos para os palácios vitorianos do século XIX: imponentes, requintados e luxuosos em seu extremo, porque, afinal, é temporada de debutantes e as mães da alta sociedade estão em frenesi para casarem suas filhas com o melhor partido, da mais prestimosa família aristocrática de Londres.

Sabem essa comoção da qual estamos sujeitos no momento em que a estória chega ao seu ponto de maior tensão, quando o mal-entendido desencadeia uma sucessiva de outros mal-entendidos e por isso o/a protagonista perece? Essa experiência que não é minha, mas

talvez possa pertencer que gostaria de compartilhar com os alunos e alunas em sala de aula. Esse é o efeito catártico proporcionado pelo texto literário.

Desta forma, ao pensarmos a palavra, o texto e a literatura como sinônimos, adotamos a postura de que - mais do que um direito universal -, o texto literário deve ocupar o seu devido lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, assim como na escola, de forma geral, não tão somente enquanto manifestação artística, cultural, estética, mas sobretudo como instrumento de formação humana, ética, social, realizando-se num fazer cotidiano.

Entretanto, à maneira como a literatura passa a integrar o currículo escolar nos últimos anos nos preocupa bastante, enquanto professores, principalmente em relação à formação do leitor literário. Isso por que, embora se reconheça o imenso valor cultural dos textos literários, no cotidiano escolar, a obra vem sendo relegada em detrimento à leitura de textos mais modernos, condensados ou mesmo adaptações fílmicas de clássicos para o cinema, sob o pretexto de que assim os alunos possam se sentir mais atraídos pela leitura.

Surgem, a partir das conflitantes realidades algumas inquietações a respeito de qual (is) abordagem (ens) adotar frente a esse tema em sala de aula. Como alcançar a tão pretendida fruição literária junto aos alunos? De que modo o ensino de literatura poderia ser mais desafiador e significativo para cada um, tanto dentro quanto fora da escola? Em meio ao caos em se discutir e por fim encontrar um método eficaz para ensinar literatura, diversos autores, ao longo dos anos, tentaram, por meio de compêndios, manuais, gramáticas milagrosas, sanar o “problema”. Não adiantou, ou não estaríamos aqui.

Neste trabalho, nossa pretensão é apontar possibilidades que oportunizem a leitura literária em sala de aula sob uma perspectiva mais humana, inovadora, que valorize a vivência e a experiência de cada um dos envolvidos: alunos e professores, construindo pontes entre o texto e a realidade, (re) significando o mundo a nossa volta por meio do elemento Literatura.

Nessa perspectiva, o estudo se dirige a apresentar possibilidades interpretativas do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, aproximando-o da nossa realidade. Para tanto, de modo a analisar e por conseguinte humanizar o texto, pautaremos nosso estudo nos preceitos do **Método K**, assim como nas forças libertárias da literatura (*Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*)³, apontadas por Barthes em sua obra chamada *Aula* (1977).

³ *Mathesis*: “A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devêssem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. A segunda força da literatura (*Mimesis*), é sua força de representação. Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura; *Semiosis* consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas (BARTHES, 1977, p. 8, 10, 13).

O Método K

A metodologia utilizada para embasar a análise deste trabalho, o “Método k”, surgiu da pesquisa conduzida pela professora e pesquisadora Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha, membro efetivo da Universidade Federal do Acre – UFAC, que ao longo dos anos dedicou-se a estudar e aplicar o método K sobre a leitura do texto literário na educação básica (PIBID). A prática consiste em dar voz ao próprio texto, isto é, interpretá-lo a partir dos seus elementos escritos. De acordo com a autora: *O Método “K” se baseia em duas constatações: a primeira diz respeito à singularidade do literário, ou ainda, os procedimentos de construção utilizados em narrativas, poemas para criar os efeitos de sentido* (PENHA, 2021, p.501).

Na citação, a pesquisadora discorre sobre a metodologia que atua por meio de uma leitura diferenciada tanto do texto literário, quanto do mundo que o circunscreve. Nesse sentido, à medida em que se afluam as possibilidades interpretativas desse escrito, a sua dimensão única e particular é posta em evidência. Nas palavras da professora “levamos em conta a questão de a literatura representar a realidade (*mimesis*) por meio de jogos com a linguagem (*semiosis*), a qual por sua vez, cria as possibilidades interpretativas (*mathesis*)”.

Apoiado no olhar barthesiano, ao assumir esse posicionamento, o texto torna-se soberano em relação à interpretação, visto que esta não pode e nem deve ser feita de qualquer forma, apenas como uma divagação. Nada pode-se deduzir de um poema, de uma narrativa, ou de qualquer que seja o gênero, senão expressamente posto no texto em análise (PENHA, 2021, p.500).

Com base nessa proposição, Roland Barthes assevera:

[...] o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro (BARTHES, 1977, p. 16).

Percebe-se, através das considerações expostas, que o texto e somente ele é capaz de falar por si; de dar significado ao seu discurso e, assim assumir-se como objeto de estudo principal culminando na plurissignificação de seus elementos. É necessário pontuar, segundo aponta Umberto Eco, a respeito das intenções interpretativas do texto literário, que não devemos incorrer no erro de achar que a liberdade de expressão ou interpretativa pode sobrepor-se às intenções do texto. Portanto, à luz dessa nova metodologia, arraigada à teoria literária, capaz de encontrar relações de sentido entre a realidade ficcional e as relações sociais

reais, possamos, de fato, fomentar uma reflexão crítica transformadora em nosso meio social, político e humano.

Conte-me uma história: *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles

“A beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade” (TELLES, 1970, p. 96).

Venha ver o pôr do sol, faz parte da coletânea de contos denominada *Antes do Baile Verde* publicada originalmente em 1970 pela “maior ficcionista viva” brasileira, Lygia Fagundes Telles. O conto em estudo gira em torno dos personagens Ricardo e Raquel, casal de ex-namorados, que após um término mal resolvido encontraram-se às escondidas, visto que Raquel já vivia uma nova relação. Local do encontro: um cemitério abandonado. A convite do rapaz, a moça segue o endereço marcado para apreciar aquele que seria o mais belo entardecer de toda a sua vida, ainda que pela última vez. Infelizmente, Raquel dera-se conta das intenções de Ricardo, assim como do seu medonho desfecho, tardiamente.

A Autora

Lygia Fagundes Telles, também conhecida como “a dama da literatura brasileira” é, sem sombra de dúvidas, uma das maiores escritoras brasileiras contemporâneas. Nasceu no dia 19 de abril de 1923, na cidade de São Paulo. Filha da pianista Maria do Rosário (Zazita) e do advogado e promotor público, Durval de Azevedo Fagundes. Lygia, assim como o pai, tornou-se advogada, desempenhando a função de procuradora do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo, cargo que exerceu até a aposentadoria.

Desde a adolescência sempre demonstrou paixão pela literatura, começou a escrever aos 15 anos. Embora mais tarde a autora tenha rejeitado sua produção juvenil alegando que “a pouca idade não justifica o nascimento de textos prematuros, que deveriam continuar no limbo”. Em 1954, lançou um de seus grandes livros (*Ciranda de Pedra*). Desde então manteve intensa atividade literária. Venceu várias premiações, ao longo da carreira, entre eles o prêmio Jabuti em 1965, 1980, 1995 e 2001. Foi eleita imortal (Cadeira nº 16) da Academia Brasileira de Letras em 1985. Em 2005, recebeu o Prêmio Camões, prêmio mais importante da literatura de língua portuguesa pelo conjunto de obra. Em 2016, foi indicada para o Prêmio Nobel de Literatura. Em 2022, sua luz se pagou para sempre.

As Forças Libertárias da Literatura

O conto é ambientando predominantemente em um cemitério abandonado, ao alto de uma colina, em uma época não mencionada, cujo tempo de duração da narrativa é o crepúsculo. Como o próprio título da obra sugere, *Venha ver o pôr do sol* é um convite à apreciação de um espetáculo único, mágico: o entardecer de uma vista privilegiada na cidade. *O pôr do sol mais lindo do mundo*. Contudo, ao aceitar o encontro com Ricardo, Raquel não imaginou o que estava prestes a acontecer, embora um tom mórbido de despedida acompanhasse, em muitas ocasiões, o discurso do protagonista, por exemplo, *Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume [...]*. Incomodada pelo lugar escolhido, a moça o confronta e, mais uma vez, Ricardo a ‘tranquiliza’: *Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui*. Dando indícios, pelo jogo de palavras (*semiosis*), de que algo sinistro havia sido orquestrado para Raquel.

Quem conta a história? Narrador em terceira pessoa conta a história, porém não participa da trama, apenas observa. Coloca-se numa posição em que sabe de tudo o que ocorre, porém não intervém nem nos deixa saber de nada até o momento exato. Temos a impressão de participar da estória através do olhar dele (narrador); de conhecer as personagens, aos poucos, apenas com as pistas que são dispostas ao longo da trama. Não se percebe análise muito profunda a respeito da personagem Raquel, pois o foco está em Ricardo. Ele é descrito com mais riqueza de detalhes, portanto, configura-se como protagonista.

Em relação aos **personagens**, tem-se apenas Ricardo e Raquel. O primeiro é descrito como *esguio, magro, cabelos crescidos e desalinhados, falido financeiramente*, orgulhoso suficiente para não aceitar que a moça pagasse a conta, tinham um jeito jovial de estudante, sorriso às vezes malicioso, às vezes ingênuo. (o que o narrador nos diz). Enquanto Raquel, através dos olhos de Ricardo e do narrador, nos é apresentada como uma jovem prepotente, curiosa, arrogante, esnobe, irônica, que desfruta uma vida confortável ao lado do novo namorado rico.

Comprovando a tese com elementos do texto

A descrição do espaço onde os fatos acontecem com suas “ladeiras tortuosas”, “ruas sem calçamento” com mato e lama, casas assimétricas, e terrenos baldios, proporciona o pano de fundo perfeito para a criação de uma atmosfera insólita, aterrorizante, medonha, digna de

tramas de suspense e terror. Características como, por exemplo, “escuro”, “melancólico”, “muro arruinado”, “portão enferrujado”, “lajes despedaçadas” e “os canteiros secos”, apenas reforçam que estamos diante de uma obra cuidadosamente construída para nos impor medo.

Eis o trecho da narrativa no qual o narrador descreve os caminhos do cemitério:

“O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte” (TELLES, 1981, p.1).

A afirmação de que o cemitério é abandonado, reforça ainda mais seu caráter sombrio, assustador, descolorido, opaco e sem vida. Nas palavras do próprio Ricardo: “Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram” (TELLES, 1981, p. 1). O local possui a frieza da solidão e o descuido do abandono, onde “Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram” (TELLES, 1981, p. 1). Os elementos descritivos do conto fazem com que a nossa imaginação sinta intensamente cada emoção vivida por Raquel. Isso, a nosso ver, torna a narrativa excepcional. Prende nossa atenção para aguardar o desfecho da história.

“Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba” (TELLES, 1981, p.2).

Na narrativa, o espaço de seu desfecho não faz parte da realidade local dos estudantes, tornando nesse momento, necessário a explicação do conceito e exposição de imagens do que são as catacumbas. Estas, por sua vez, são túneis subterrâneos, utilizadas, durante vários séculos, como locais de sepultamento. Essas construções começaram a ser feitas a partir do século II e foram concluídas no século V, para abrigar os corpos dos pagãos, judeus e cristãos primitivos.

Nota-se a personalidade mascarada de Ricardo ao longo da trama, visto tentar ocultar suas reais intenções a todo instante *a pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.* Mesmo que por pouco tempo, seu

semblante o denunciava através das “rugazinhas”, expondo que ele não era tão ingênuo e inexperiente quanto esforçava-se para aparentar (*semiosis*).

No trecho: “*Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos*”, Ricardo acredita que foi pela intervenção de alguém o motivo pelo qual ele e Raquel não estão mais juntos. Ao mesmo tempo, a culpa por não o ter amado da mesma forma que ele a ama, conforme o trecho a seguir: *Eu gostei de você, Ricardo. – E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?*

Ricardo não aceitava o fim da relação, não admitia perder Raquel para outro homem (rico), por isso preferiu castigá-la trancafiando-a em uma caverna para que ela pudesse morrer de forma lenta, silenciosa, macabra, horrenda. Ela teria a eternidade nas catacumbas para arrepender-se de tê-lo deixado, e ali, na escuridão e solidão do cemitério, eles poderiam novamente pertencer um ao outro.

Os pronomes utilizados pelo rapaz para referir-se a Raquel evidenciam a posição que ele assume: a de dono e senhor do destino da moça. Veja: *Minha querida Raquel. Meu anjo*. Durante o percurso, a maneira como ele a conduz: – *Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo. Brandamente ele a tomou pela cintura. [...] Puxou o braço que ele apertava. – E, tomando-a pela cintura: – Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Amuada, mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança* (*Semiosis*).

Lygia, no decurso do conto, nos dá um vislumbre sobre destino de Raquel, o que seria uma alegoria de sua morte: *o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas...Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso*. Ricardo não aceita ser rejeitado e trocado por outro homem, principalmente, quando este é financeiramente abastado. Assim, o algoz de Raquel deseja que a garota seja esquecida, enterrada viva, lentamente, assim como as folhas fizeram ao nome na lápide. Na verdade, ele deleita-se com essa possibilidade. Uma morte longa e dolorosa.

Raquel, parada em frente a escadaria que dá acesso às catacumbas, ouve o protagonista: *Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta*.

Depreende-se, pelos elementos textuais, todo o engendrado plano do amante abandonado. Infelizmente, somente quando Raquel se viu presa na cripta, foi capaz de perceber que havia sido vítima de uma cilada:

“Me dá a chave desta porcaria, vamos! - exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando” (TELLES, p. 3).

Naquele instante, a jovem sabia que jamais conseguiria sair viva daquela cripta. Tudo fora devidamente arranjado para isso. O insistente convite que recebera para apreciar o pôr do sol, alegoria de sua morte -, na verdade, foi um convite para que ela assistisse ao seu próprio fim, posto que Ricardo lhe advertira: *Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa*. Desta forma, o título da obra carrega uma conotação simbólica, onde o sol simboliza a vida; enquanto a noite, o entardecer, significa a ausência dela.

Mathesis: A interdisciplinaridade na narrativa

Algumas referências literárias, atuam sobre o conto, a saber: a história de uma das mais conhecidas figuras da mitologia grega, Medusa. Na lenda, a terrível górgona com cabelos de serpente e olhar petrificador acaba sendo decapitada pelo herói Perseu e passa a ser utilizada como arma de guerra. Quem assistiu ao filme Percy Jackson (2013) está bem familiarizado com a cena, longamente reproduzida, sobre os perigos de se confrontar a górgona.

Além disso, Ricardo, ao recordar os tempos de romance que vivera com Raquel, menciona o fato de ela estar, na época, lendo o famoso romance de Alexandre Dumas, *A dama das camélias* (1848). Por meio do uso de uma descrição detalhada e realista, narra-se a bela e proibida história de amor de Marguerite Gautiere, jovem cortesã, e Armand Duval, um estudante burguês, porém o casal lutará entre o amor verdadeiro e os deveres sociais. Talvez Ricardo tenha associado o atual estado de espírito de Raquel ao romance.

Proposta de Intervenção

A proposta de intervenção intitulada de “Conte-me uma história”, trará como texto base a leitura e análise do conto *Venha ver o pôr do sol*, cujo público alvo são as turmas finais do ensino fundamental da rede pública municipal, de Mojuí dos Campos, no oeste paraense. A presente sequência didática foi desenvolvida por meio de oficinas literárias inseridas dentro da hora aula da disciplina de língua portuguesa. Cada etapa corresponderá a 2 horas aulas.

Etapa 1 – Dinâmica das sensações

Para introduzirmos tematicamente o conto *Venha ver o pôr do sol*, iniciaremos a atividade com a dinâmica extraída do livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2006), estudioso de práticas educacionais no campo do letramento literário. Segue a metodologia:

Os participantes devem escrever uma ou duas palavras para cada sensação/significado. Depois, elas são listadas para que todos conheçam as palavras e as repetições sejam eliminadas. Por fim, escreve-se um texto individual ou coletivo com essas palavras. Ex. Grupo I – sensações físicas: frio, escuro, quente, áspero, claro, transparente, opaco, macio; Grupo II – sensações/sentimentos: liberdade, amor, tristeza, cansaço, harmonia, prazer, solidão (COSSON, 2006, p. 122).

É importante salientar que os sentimentos sugeridos devem seguir na mesma direção que os objetivos desejados para a aula. Podendo as palavras serem adaptadas de acordo com o texto em estudo.

Etapa 2 - Acesso ao texto

Em um segundo momento, cópias do conto serão distribuídas aos alunos, que por sua vez estarão dispostos em duplas. Além disso, o texto também estará exposto em projetor de imagens.

Visando à praticidade oportunizada pelas novas ferramentas disponíveis no meio digital, utilizaremos durante a aula um audiolivro, extraído do canal YouTube *Conto um conto* que, possibilitará aos alunos/leitores maior dinamicidade ao ouvir a leitura narrada com todos os efeitos sonoros indispensáveis à atmosfera de suspense que gira em torno do conto.

Etapa 3 – Depois de ler

Após a leitura é extremamente importante que o mediador, neste caso o professor da sala, provoque a discussão acerca das características humanizadoras presentes na obra (*mimesis*) e, assim possa fomentar na classe a reflexão sobre ciúme, orgulho, traição, engano, sentimentos que são universais aos seres humanos e com os quais todos podemos nos identificar. Desta forma, eis alguns questionamentos levantados:

1. O que se espera de uma narrativa cujo título seja “Venha ver o pôr do sol”?
2. Suas expectativas foram satisfatórias em relação ao título do conto “Venha ver o pôr do sol”?
3. Você iria a um encontro em lugar tão sombrio, como um cemitério abandonado?
4. O conto narrado está distante da sua realidade, ou seja, seria impossível uma história como essa acontecer aqui nessa comunidade, nesse município?
5. Você conhece alguma história semelhante à de Ricardo e Raquel?
6. Cite algum livro ou filme que aborde essa temática.

Etapa 4- Humanizando o texto literário

Nesta etapa, espera-se que os participantes possam pontuar as impressões que tiveram a respeito da narrativa: quem conta a história (narrador), quem participa dela (personagens), personalidade de cada um, o espaço, enredo, desfecho, enfim, tudo o que apreenderam do conto. Em seguida, uma pergunta é lançada: as ações e os sentimentos arrolados em *Venha ver o pôr do sol* fazem parte da essência do ser humano?

A turma é convidada a realizar uma segunda leitura do texto para, então, comprovar as interpretações feitas através de elementos e/ou passagens do texto.

Etapa 5 – Desvendando os elementos da narrativa

A apresentação para esta etapa se dará com auxílio de retroprojeter. Explicitaremos os elementos constituintes da estrutura narrativa: personagem, narrador, enredo, clímax, tempo e espaço. Nesta aula, abriremos precedentes para um diálogo com um segundo texto de temática semelhante ao conto de Lygia Fagundes Telles: o Barril de Amontillado, de Edgar Allan Poe. Nele, o tema da vingança é ponto chave da narrativa de terror gótico. A trama que se passa na Itália, conta através dos olhos do narrador-personagem, como este conspira maquiavelicamente para atrair Fortunato, seu antigo desafeto, até uma cripta onde lá acaba sendo emparedado vivo como punição pelos seus pecados. Em ambos os contos se percebe muitas singularidades: até que ponto pode chegar a crueldade humana em virtude de uma satisfação egocêntrica? as vítimas são condenadas, julgadas e executadas pelo carrasco inquisidor, sem que tenham chance da ampla defesa e do contraditório, motivo do crime: torpe. Os algozes são descritos friamente e não demonstram comoção com a agonia das

vítimas, nem tampouco transparecem arrependimento, seguindo normalmente após a barbárie.

Etapa 6 – produção final

Principal habilidade projetada para esta etapa: EF69LP53⁴

Reservou-se para esta última aula alguns apontamentos que podem ser levantados pela classe. São eles:

- *Carpe diem* expressão latina que significa “aproveite o dia”.
- O paradoxo do amor, sentimento sublime assim como edifica também pode destruir?
- Não confie tão cegamente nas pessoas a ponto de anular seus instintos!
- Jamais vá ao cemitério com ex-namorado!
- As pessoas não são exatamente quem aparentam

Em seguida, far-se-á a seleção de outros contos com a mesma natureza sombria que o aqui analisado, posteriormente, os alunos, auxiliados pelo professor e pelas ferramentas digitais, produzirão um audiolivro para exposição na escola e nas redes sociais.

Considerações Finais

Este trabalho foi desenvolvido, principalmente, a partir dos postulados do Método K e das forças libertárias da literatura, propostas por Roland Barthes, a respeito da leitura literária e teve por finalidade analisar, explicando que fazem-se urgente e necessárias nas aulas de língua e literatura, no contexto do ensino fundamental à medida que, somente a partir da análise profunda dos textos somos capazes de desvendar as suas nuances interpretativas, aproximando-o da vida e relacionando-o com nosso mundo real.

⁴ (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Concluímos nossa pesquisa endossando o que diz Todorov, *a Literatura ajuda a viver*, nos faz descobrir mundos novos, abre um leque de possibilidades que nos fazem melhor compreender o mundo e a nós mesmos (2007, p. 23-24). É necessário pontuar, entretanto, que, além de contemplar o texto literário, no caso, o conto *Venha ver o pôr do sol*, como objeto principal de estudo, voltado para si mesmo, relaciona-se com as novas práticas de linguagem contemporâneas da BNCC, o mais recente documento oficial que norteia o planejamento dos currículos escolares.

Referências

- BARTHES, R. (1978 [2007]) **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix.
- CANDIDO, A. (1995) “O direito à literatura”. in: *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul.
- COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2ª ed., 11ª reimpressão. 2006 São Paulo: contexto.
- PENHA, G. M. de L. B. **Em busca de nós mesmos:** o ensino de literatura na contemporaneidade. **Ensino da literatura no contexto contemporâneo** Organizadores: Francisco Neto Pereira Pinto ...[et al.]. Campinas: Mercado de Letras, 2021. páginas: 499 a 511.
- TELLES, L.F. *Venha ver o pôr do Sol. Conto um conto.* Audiolivro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fYXbCwMLb2c>> Acesso em: 03 jan 2022.
- TODOROV, T. (2007 [2009]). **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL.
- Blog Academia Brasileira. Disponível em <<https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>> Acesso em: 15 jan. 22.



TERROR AO ALCANCE DE TODOS – PROJETO DE LEITURA LITERÁRIA

Marina de Lima Braga Penha

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.04

“A emoção mais forte e mais antiga da humanidade é o medo, e o mais antigo e mais forte de todos os medos é o medo do desconhecido” (LOVECRAFT, 1987, p 1). O medo do desconhecido é inerente a nossa existência. Tememos aquilo que não conhecemos e, por esse motivo, ele não ficaria fora da sala de aula e dos seus desafios que os professores, de uma maneira geral, enfrentam ao ensinar literatura. Talvez, este desconhecimento/receio acerca do ensino de literatura comece a ser “cultuado” no momento em que o futuro professor entra na universidade e muitas vezes não encontra disciplinas voltadas para o ensino de literatura. Essa ausência na estrutura curricular das universidades pode contribuir significativamente para que o futuro docente tenha uma abordagem de texto literário pouco interessante.

Na maioria dos casos, o trabalho artístico com a linguagem literária cede lugar a contextos históricos, biografias com a vida do autor ou pretextos para estudar gramática. A pergunta que precisamos fazer a nós professores é: Por que ensinar literatura? O que pretendemos com as nossas aulas?

A partir dessas indagações, é necessário pontuar que a escolha de uma metodologia produtiva é fundamental para que o ensino de literatura seja frutífero. Neste sentido, podemos dizer que o Método K trabalha o ensino de literatura a partir do texto literário. É também embasado nas três forças libertárias de Roland Barthes, mencionadas no livro **Aula** (2007)

A partir do método, que dá nome a este livro, desenvolvemos o projeto intitulado: “Terror ao alcance de todos”, aplicado em uma turma do sétimo ano do Colégio de Aplicação (CAP) no ano de 2018. **O gato preto** (1981) e o **Retrato Oval** (2011) são os textos literários que orquestram esse projeto, ambos de autoria do escritor norte-americano Edgar Allan Poe.

O objetivo principal era fazer com que os alunos realizassem uma leitura literária dos contos, mas também que eles conhecessem o gênero terror de uma forma geral, visto que ele

pode ser encontrado também em pinturas, desenhos, fotografias, cinema, ou seja em todas as formas de arte.

A princípio, optamos por não começarmos diretamente com os textos literários, mas sim, introduzirmos o gênero terror de forma lúdica e que chamasse bastante atenção, e despertasse o interesse e curiosidade dos alunos.

A construção do projeto foi feita a partir de slides. Na capa colocamos dois olhos bem grandes de gato, com fundo preto, com o título do projeto. A apresentação também possuía sonoplastia, pois nesse slide inserimos um áudio, encontrado do Youtube, de lobos uivando. Para terminar de conseguir a atenção e curiosidade dos alunos, colocamos TNT pretas para a sala ficar escura. Aqui é necessário ressaltar que esse trabalho com TNT pode não ser feito, visto que isso exige mais trabalho e tempo do professor. Em seguida, conceituamos o gênero terror/horror e posteriormente apresentamos o grande mestre do gênero, autor dos dois textos que trabalharíamos: Edgar Allan Poe. Outros textos, que também fazem parte desse gênero, foram apresentados aos alunos.

O gênero terror tem suas origens em lendas populares, como narrativas de bruxas, vampiros, lobisomens e também em figuras folclóricas e narrativas orais. Por este motivo, paramos a apresentação dos slides para os alunos participarem por meio da contação de “causos”, conhecidos regionalmente, e também causos pessoais. Apareceram narrativas famosas do estado do Acre, como a lenda da loira da curva do Tucumã, a história da mãe da mata e também lendas urbanas conhecidas em outros lugares, como a famosa história da noiva do banheiro.

A participação dos alunos nessa “contação” de histórias foi extremamente positiva e serviu também para criar uma identificação com o objeto de estudo. Dando continuidade à aula, apresentamos Edgar Allan Poe com uma pequena biografia. Conhecido por suas narrativas macabras, Poe foi também um dos precursores do gênero policial com seu detetive Auguste Dupin. Seu pioneirismo não foi só na literatura, o escritor norte-americano também tentou viver de seus textos, mas seu reconhecimento veio tardiamente e ele morreu muito pobre, quatro dias depois de ter sido encontrado nas ruas em estado de delírio em uma situação muito deplorável. Foi levado para um hospital, e lá deu seus últimos suspiros.

A seguir, mostramos que, a partir da obra de Edgar Allan Poe, outras produções de várias épocas foram possíveis dentro e fora do universo literário. Poe influencia fortemente com sua assinatura única nesse mundo obscuro e macabro, por exemplo, Tim Burton, famoso cineasta norte – americano, cuja influência é perceptível desde o início de sua carreira no cinema.

O primeiro curta-metragem de animação de Burton narra a história de um menino de 7 anos chamado Vincent Maloy. Assim como afirma o filme, para um rapaz da idade dele, ele é ponderado e simpático, mas ele queria ser como Vincent Price. A opção pela exibição do stop-motion se deu pelo fato de que ele faz várias referências aos contos de Poe e demonstra esse lado obscuro, tanto do universo de Burton, quanto de Edgar através do personagem Vincent Maloy.

Uma das três forças que orbitam os textos literários é denominada Mathesis. O que corresponde aos vários saberes que um texto literário pode possuir. (BARTHES, 2007). Como o Método K sugere, precisamos olhar para o texto e extrair dele suas forças libertárias. Fazemos a ressalva de que essas forças, não necessariamente estão em sequência linear, mas apresentam-se no texto de forma simultânea.

Ao olharmos para os dois contos selecionados, podemos visualizar a Mathesis, justamente desse universo – terror - que é bastante rico, vasto e presente na vida dos alunos. Optamos por explorar este saber cinematográfico ao apresentar o mundo de Tim Burton e suas obras. Após a finalização dos slides, o mundo invertido de *Stranger Things*, série muito famosa e de sucesso, que dialoga com o gênero trabalhado.

A leitura dos contos foi feita em sala de aula. Sentamos no chão em círculo e, a cada pouco, era feita uma paráfrase de forma coletiva para ajudar com o entendimento dos alunos. De maneira geral, os alunos gostaram das obras e a recepção foi positiva.

O conto **O gato preto** (1981) gerou espanto e estranheza por parte de alguns. Ao analisarmos o texto com os alunos, esse espanto aumentou, provavelmente por conta de seu enredo.

Segundo Barthes, a Semiosis corresponde a uma das forças libertárias. E para o filósofo francês, é com essa força que observamos o jogo com as palavras. Esse “jogo” irá possibilitar extrair algumas interpretações do texto.

O **gato preto** (1981) narra a história de um homem que, ao final dela, assassina sua esposa e seu gato de estimação chamado Pluto. A narrativa é em primeira pessoa, apresentando um narrador autodiegético, por este motivo teremos uma visão muito íntima do personagem, do que se passa em seu interior.

Este narrador personagem nos conta fatos e características suas desde sua infância:

Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tomava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, especialmente, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles. Passava com eles quase todo o meu tempo, e jamais me sentia tão feliz como quando lhes dava de comer ou os acariciava. Com os anos, aumentou esta peculiaridade de meu caráter e,

quando me tomei adulto, fiz dela uma das minhas principais fontes de prazer. Aos que já sentiram afeto por um cão fiel e sagaz, não preciso dar-me ao trabalho de explicar a natureza ou a intensidade da satisfação que se pode ter com isso. Há algo, no amor desinteressado, e capaz de sacrifícios, de um animal, que toca diretamente o coração daqueles que tiveram ocasiões freqüentes de comprovar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade de um simples homem. (POE,1981, p.61)

Até o momento em que esse amor pelos animais muda e ele arranca o olho de seu gato preto, Pluto, sem sentir nenhum arrependimento:

Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, súbito, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras de meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubesço, estremeço, abraço-me de vergonha, ao referir-me, aqui, a essa abominável atrocidade. Quando, com a chegada da manhã, voltei à razão — dissipados já os vapores de minha orgia noturna —, experimentei, pelo crime que praticara, um sentimento que era um misto de horror e remorso; mas não passou de um sentimento superficial e equívoco, pois minha alma permaneceu impassível. Mergulhei novamente em excessos, afogando logo no vinho a lembrança do que acontecera (POE,1981, p.62)

Depois desse episódio brutal e sem arrependimentos, o personagem nos avisa de que houve uma mudança em seu interior, em seu caráter e talvez em sua alma, o que era irreversível:

Restava-me ainda o bastante de meu antigo coração para que, a princípio, sofresse com aquela evidente aversão por parte de um animal que, antes, me amara tanto. Mas esse sentimento logo se transformou em irritação. E, então, como para perder-me final e irremissivelmente, surgiu o espírito da perversidade. Desse espírito, a filosofia não toma conhecimento. Não obstante, tão certo como existe minha alma, creio que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano - uma das faculdades, ou sentimentos primários, que dirigem o caráter do homem. (POE,1981, p.63)

Essa focalização interna do personagem muitas vezes toma o lugar do espaço da narrativa, como se, muitas vezes, o espaço da história se passe dentro da cabeça dele.

A estratégia usada para os alunos entenderem melhor o conto foi, com a ajuda deles, colocar toda estrutura narrativa na lousa: personagens, espaço, tempo, narrador e enredo, pois esses elementos estruturas são chaves interpretativas e essa ação pode resultar em um processo ativo de busca pela significação deste texto e também pode propiciar à tomada de consciência do “jogo” literário.

Ao olharmos para o texto, percebemos que o personagem principal, como ele mesmo nos avisa, não nasceu com essa crueldade em seu caráter. Quando criança, ele amava os

animais e também nunca teve inclinações que mostrassem a possibilidade de se tornar o assassino de sua esposa.

A partir do texto, percebemos que o mal e a irritação, principalmente com seu gato, surgem sem avisar. O que chamou a atenção, ao analisarmos com os alunos, foi a falta de motivo do personagem para primeiro arrancar o olho do gato, posteriormente enforcar o animal e, depois, assassinar a esposa. Essa falta de motivos revela uma maldade extrema e sem porquês.

Todo esse jogo literário, obtido pela Semiosis, fornece “dados” para a nossa interpretação e, com isso, entramos na última força libertária: a Mimesis.

Segundo Barthes, a Mimesis, corresponde:

a sua força de representação. Desde os tempos antigos até as tentativas de vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constante representá-lo por palavras que há uma história de literatura (2007, p.21).

Ao olharmos para o conto, percebemos que todo esse percurso do personagem: desde o seu amor por animais, até passar a odiá-los são metáforas, que podemos extrair seus significados, pois a literatura sempre trabalhará com o sentido conotativo.

Podemos pensar que esse mal desmedido e sem motivos, que acomete o personagem principal, é a representação desse lado perverso do ser humano, é apenas o mal pelo mal. O que o Pluto fez para seu dono? Nada, apenas serviu de objeto para que o homem exercesse seu lado mais cruel. E isso vale para a esposa, que é assassinada e emparedada em seu porão.

A literatura sempre falará de nós seres humanos em última instância. Ela sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2007). É a partir da Mimesis que podemos interpretar que as atitudes do personagem principal representam essa essência maléfica do ser humano e com isso, podemos ligar com atos que acontecem na nossa realidade.

Infelizmente, encontramos nas páginas dos jornais muitos homens como este do conto de Poe. Como os atos que vem ganhando frequência nas escolas brasileiras, entram nas escolas e saem atirando a queima roupa e matando alunos e professores aleatoriamente, sem motivo algum. A maldade é tanta que chega a ser ininteligível, incompreensível tal ato de monstruosidade. Com certeza, a grande maioria das pessoas tem dificuldade de entender o porquê de alguém sair atirando covardemente dentro de uma escola.

Os escritores e poetas têm essa capacidade de “fotografar” a alma humana e, quando conseguimos desembaralhar as palavras do texto literário, essa foto nos é revelada. O conto O gato preto nos revela o lado sombrio e perverso do humano. Assim como, barbaramente, o

personagem de Poe cometeu tais atos com extrema frieza e ausência de motivos, Guilherme de Pádua e sua parceira mataram Daniela Perez a sangue frio; Nardoni matou sua filha; Suzane matou seus pais; na década de 90, três estudantes atearam fogo a um jovem indígena. Todos esses crimes chocaram o país, tanto pela extrema crueldade quanto pela ausência de motivos.

Relembramos com parcimônia, para não impressionar os alunos, dessas atrocidades justamente para mostrar como a literatura diz muito sobre a condição humana.

Outra interpretação que extraímos do texto, e isso é possível pois a literatura é plurissignificativa, é a dualidade do ser humano. Levantamos com eles os seguintes questionamentos: Será que somos só bonzinhos o tempo inteiro? Somos feitos apenas de boas ações? Se os nossos bichos de estimações pudessem falar, o que fariam de nós?

Chegamos à conclusão de que o conto também trata do ser humano de forma complexa, ressaltando que somos seres paradoxais e que podemos ser bons e ruins, cabe a nós mesmos escolhermos o melhor caminho.

Na continuidade das aulas, utilizamos a mesma estratégia com o segundo texto, O retrato oval: lemos e parafraseamos coletivamente com os alunos e também colocamos a estrutura narrativa na lousa.

O narrador do conto é homodiegético, narra a história, mas é também personagem. Por este motivo, este não é um narrador muito privilegiado, pois a narração passa pela sua subjetividade.

A narrativa conta a história de um homem que estava ferido e seu criado Pedro, que era sua única companhia até então, resolve arrombar um castelo para que eles não passassem a noite ao relento, já que o homem estava ferido. Pela narração, descobrimos que o suntuoso castelo está localizado nos Apeninos, o que corresponde a uma cadeia de montanhas da Itália. A construção possuía bastantes adornos e os dois resolvem ficar na torre menor, que era bastante decorada com tapeçarias, quadros e várias outras obras de artes.

Os dois se instalam e deitam para dormir. O patrão de Pedro encontra, ao acaso, um caderno com as descrições e apreciações das obras que jaziam naquele quarto. O narrador personagem passou um grande tempo lendo e apreciando as obras, pois estava sem sono. Ao badalar da meia-noite as luzes do candelabro não estavam mais favorecendo a sua leitura e ele resolve ajeitar o objeto que, sem querer, ilumina um retrato em formato oval com o desenho de uma linda moça.

Como o retrato o impactou muito, ele resolve ler, no caderno que achara, a história do quadro. Tratava-se de uma jovem de beleza rara que se casa com o pintor da obra e o mesmo

resolve retratar sua bela esposa, que fica horas imóvel posando para seu esposo mesmo isso tirando-lhe a saúde. Conforme o artista retratava a moça, mais ela ia perdendo a sua própria vitalidade, mas ele não percebe, pois o que importava para ele era a sua obra. Quando o autor deu a sua última pincelada no quadro, sua esposa cai sem vida no chão.

Ao discutirmos o segundo conto, uma das alunas fez uma interessante colocação. Indagou o porquê de a moça ter ficado tanto tempo sentada na cadeira posando, passando por cima de sua própria saúde e de si mesma, apenas para agradar o seu marido. Outros alunos concordaram com a opinião da primeira aluna e em conjunto, chegamos à conclusão de que uma das possíveis interpretações está relacionada à autorresponsabilidade.

Como já dissemos, a literatura sempre falará do ser humano, e, de forma metafórica, aquela personagem, que tem total compromisso com seu marido e sua arte e nenhum com ela mesma, pode representar as anulações a que muitas vezes nos submetemos:

Foi, portanto, com profundo pesar que essa jovem ouviu o pintor expressar o desejo de retratá-la a ela, sua bela esposa. Porém, por ser dócil e meiga, posou para ele por várias semanas, imóvel em meio à penumbra daquele aposento do alto da torre, iluminado apenas por um único foco de claridade que descia do teto e incidia diretamente sobre a tela, deixando todo o resto na escuridão. Já o pintor rejubilava-se com o trabalho, prosseguindo hora após hora, por dias a fio. Era um homem obcecado, irreverente e temperamental, sempre a perder-se em devaneios; tanto assim que se recusava a perceber que a luz nefasta daquela torre deserta consumia a saúde e o ânimo de sua esposa, a qual definhava aos olhos de todos, exceto aos seus. E, no entanto, ela sempre sorria e continuava a sorrir sem se queixar, porque notava que o pintor (artista de grande renome) desfrutava um prazer ardente e avassalador ao executar a obra sem jamais esmorecer, trabalhando dia e noite para retratar aquela que tanto o amava, mas que se tornava cada vez mais fraca e melancólica (POE, 1981, p.238).

Essas anulações nem sempre acontecem apenas em situações amorosas, mas pode acontecer em qualquer situação em que ocorre a anulação do eu para que algum elemento externo seja satisfeito. No conto é o marido, mas pode ser qualquer outro cenário como: trabalho, família, amizade ou até mesmo o pintor/marido pode simbolizar o nosso ego que, muitas vezes, nos aprisiona em uma moldura perfeita que nos desvia do nosso verdadeiro potencial.

Há também o retrato oval das redes sociais: as pessoas aparecem naquele retrato retangular tentando deixar transparecer a “pintura perfeita”, mas, na verdade, podem se encontrar no oposto, como acontece no conto.

Outra interpretação, que não podemos deixar de observar, é que o pincel se encontra na mão do pintor e, metaforicamente, ele pinta o que ele acha que ela é, o que ele entende

pelo que ela deveria ser, porém não é ela de fato, e sim uma representação. Enquanto isso acontece, ela posa passivamente para seu suposto “criador”.

Além dessas interpretações e saberes que mencionamos, existem outras interpretações que talvez sejam mais adequadas para alunos de outros anos, como a interpretação metalinguística que está muito latente no conto, pois é uma narrativa se referindo à própria construção artístico/literária.

Deixamos esta última para outra ocasião e seguimos com o planejamento das aulas. A leitura dos dois contos foi bastante satisfatória, tanto pela participação dos alunos quanto pelas interpretações e saberes que construímos, pois vimos que é possível trabalhar a linguagem literária em sala de aula, o que pode contrariar o senso comum que acha que alunos de sétimo ano não devem ler clássicos, pois não entenderiam. Observamos justamente o contrário.

Seguindo no planejamento do projeto, havíamos combinado com os alunos que assistiríamos alguma obra de Tim Burton e, por meio de votação, o filme escolhido foi *Coraline e o mundo secreto*, em que o cineasta norte-americano é produtor executivo. Reafirmamos a importância de passarmos filmes de qualidade para nossos alunos, pois além de ampliar o repertório cultural deles, propicia acesso à visualização de obras não vistas. É claro que é importante contextualizarmos com o assunto que está sendo tratado em sala de aula.

O filme foi um sucesso e, na aula seguinte, houve a produção textual, do gênero Fanfic, que, em tradução livre, significa uma narrativa produzida por fãs. A proposta foi eles pegarem elementos estruturais de algum dos dois contos trabalhados em sala de aula e modificar a narrativa. Dessa maneira, podemos desenvolver a escrita e a criatividade.

Ao continuarmos com os outros assuntos que compõem a disciplina de Língua Portuguesa, como o conteúdo de gramática que ainda precisaria ser trabalhado naquele bimestre, sempre deixávamos um tempo para a produção dos materiais para a sala do gênero terror, que seria apresentada na amostra cultural.

A sala, que recebeu o nome deste projeto: “Terror ao alcance de todos”, possuía várias “estações” explicando o gênero, mostrando os principais escritores, as principais obras, tudo que estudamos sobre o assunto foi colocado nas paredes acompanhado de morcegos, teias de aranha, fotos de Edgar Allan Poe, gatos pretos, tudo que remetesse a esse universo. Ao final do percurso, o visitante recebia uma pílula literária com uma frase de vários escritores famosos com teor positivo e esperançoso, como um afago, por ter aceitado o convite do desconhecido.

A sala foi um sucesso. Os alunos também foram fantasiados em alusão a personagens do gênero. Ficamos muito satisfeitos com o resultado e com o empenho dos alunos.

Quando iniciamos a docência não sabemos ao certo o que nos espera, é um convite ao desconhecido que aceitamos. Esse desconhecido, muito provavelmente, virá com dificuldades e adversidades diversas. Baixos salários, escola sem infraestrutura, equipe pedagógica ruim, pais de alunos sem mínimo de noção, alunos difíceis, etc. Mas também virá com tantas outras coisas boas. As dificuldades da profissão não significam que a jornada não vale a pena. Em nossa experiência, quando as coisas ficam difíceis, tanto didática quanto psicologicamente falando, recorreremos a ela, a literatura, que sempre nos mostrará o caminho.

Por este motivo, permitimo-nos entre uma aula e outra enxergarmos o ensino um pouquinho com os olhos de Alberto Caeiro: “Sinto todo o meu corpo deitado na realidade, ensino literatura e sou feliz”.

Referências

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

CORALINE E O MUNDO SECRETO. Direção de Henry Selick. EUA: Universal, 2009.

LOVECRAFT, H. P. **Medo clássico**. Cosmic Edition, 1987.

POE, E. A. **Histórias extraordinárias**: Edgar Allan Poe. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

POE, E. A. **Edgar Allan Poe: o gato preto e outras histórias extraordinárias**. São Paulo, Pandorga, 1981.

VINCENT. **Direção de Tim Burton**. EUA: <https://www.youtube.com/watch?v=f-okS38ccpc>. 1982.



PROJETOS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES (2022- 2024)



MUTAÇÕES E REVERBERAÇÕES ARTÍSTICO-LITERÁRIAS EM A METAMORFOSE, DE FRANZ KAFKA

Gisela Maria de Lima Braga Penha (Coordenadora de área RP/CAPES)

Marina de Lima Braga Penha (Colaboradora RP/CAPES)

Priscila de Araújo Holanda (Preceptora RP/CAPES)

Alisson Prado Félix (Discente)

Bianca Lima de Arruda (Discente)

Lucas de Souza Braga (Discente)

Mêmorah Araújo de Andrade (Discente)

Raquel Cerqueira Lira (Discente)

Severino Felipe Sá da Costa (Discente)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.05

O projeto/subprojeto Residência Pedagógica – Língua Portuguesa trabalha na Escola Estadual Senador Adalberto Sena, com a novela *Metamorfose*, do escritor Franz Kafka, a qual é utilizada como a matéria essencial para a concepção e execução de atividades que interagem com a riqueza da obra em suas possibilidades de significação, o que oferece condições para o trabalho com a leitura no Ensino Médio. Nesse sentido, podemos dizer que a Literatura permite estabelecer uma rede que possibilita o diálogo com diferentes expressões artísticas, aumentando as formas de interação entre o aluno e um universo de diferentes conteúdos, o que se torna propício à reflexão e à formação crítica do aprendiz.

O trabalho no colégio é desenvolvido por uma equipe formada por seis discentes do curso de Letras – Língua Portuguesa - UFAC, que se dividem em duplas distribuídas entre as turmas A, B e C do primeiro ano do ensino médio. As atividades seguem o andamento de um projeto feito em conjunto, com o objetivo principal de se trabalhar com a Leitura, o que implica desafios, mas também uma contribuição imensurável para a formação dos futuros professores, ao passo que soma ao próprio ensino de Língua Portuguesa naquela escola. No mais, registramos aqui, por meio de nossas experiências, um pouco de como foi pensado e como tem sido realizado esse trabalho até aqui.

A construção do material didático do projeto

É evidente que o ensino de literatura não é uma tarefa simples, mas uma prática que deve mobilizar os mais diversos recursos para fazer o aluno captar os elementos artísticos presentes no texto. Para tanto, todo o projeto foi embasado no Método K, criado pela coordenadora de área do Residência Pedagógica/Capes de Língua Portuguesa e por Marina de Lima Braga Penha, colaboradora do projeto. Nossa missão, em sala de aula, teve como base o desejo de não se guiar por métodos tradicionais de leitura, todavia buscar estabelecer ligações do livro lido com diversas outras manifestações, tais como: músicas, poemas, contos, debates, jogos, acontecimentos históricos, etc. Nesse sentido, todo o percurso idealizado para o trabalho com *A Metamorfose* foi com intuito de tornar o texto literário como algo próximo ao leitor e contextualizado ao seu cotidiano, tentando tornar o contato literário de modo humanizado, ou seja, criar um espaço em que os alunos conseguissem manter uma relação dinâmica com o texto e, ao mesmo tempo, uma experiência de exploração de todos os sentidos que fossem possíveis dentro do universo da novela de Kafka.⁵

Além de tudo, buscamos partir da compreensão de que o trabalho dessa residência teria um papel de importância na formação dos alunos pertencentes às escolas selecionadas para nos receber. Todos os envolvidos estavam cientes de que aquele era o primeiro contato dos ingressantes do primeiro ano do Ensino Médio com a literatura. Nesse sentido, preparamos um material com foco no papel não somente de despertar o senso crítico e o entendimento das significações expressas no livro, mas também partindo da necessidade de introduzir uma base sobre conceitos, expressões estéticas, discurso usado, finalidades, ramificações e ligações com o mundo.

A seleção do material ocorreu com auxílio da coordenadora da Residência Pedagógica, por meio do debate e consenso acerca de caminhos pertinentes ao ensino-aprendizagem. Foram usados materiais que possibilitaram a facilidade em compreender e se envolver com todas as possibilidades de significações oferecidas pela novela. De forma sucinta, esse tópico terá a finalidade de expor alguns dos caminhos seguidos no processo de construção do elo de *A Metamorfose* e outras relações estabelecidas.

Inicialmente, houve a seleção de poemas cujo intuito era estabelecer uma ponte com a novela de Kafka. Assim, a seleção levou em conta a presença de estranhamento,

⁵ *A Metamorfose* de Franz Kafka é um livro clássico que conquistou a atenção de gerações de leitores. A história foi uma exploração comovente da condição humana, e seus temas e simbolismo ainda ressoam com os leitores de hoje. Para os educadores, ensinar transformação pode ser uma experiência desafiadora, mas gratificante. Este artigo examina três áreas principais de ficção que podem ser usadas para ensinar efetivamente este livro. Essas áreas incluem uma análise do gênero novela, uma análise do personagem do protagonista Gregor Samsa e uma exploração dos temas e símbolos usados no livro.

metalinguagem e jogo linguístico. Alguns textos poéticos usados: Autopsicografia, de Fernando Pessoa, Desencontrários, de Paulo Leminsk e Quem faz um poema abre uma janela, de Mário Quintana.

Após esse primeiro encontro, o gênero escolhido foi o conto, em razão de ter características parecidas com a novela, mas também contos que apontassem para o lado fantástico, chamassem a atenção e atuassem como um instrumento despertador para a vontade de explorar o universo literário. Como forma de ligação com A Metamorfose, selecionamos “A Quinta história”, de Clarice Lispector.⁶ Esse conto possibilitou, para nosso trabalho docente, inúmeras possibilidades de significação, seja para a interpretação da narrativa ou exploração das facetas da labuta do escritor.

A primeira linha de raciocínio sugerida foi pensar que as baratas eram males interiores que apareciam a noite e causavam intranquilidade, desejo de urgência em se livrar, vendo a narradora como a representação de uma assassina que quer matar as baratas a todo custo, assim como também é intitulado uma das versões “O assassinato”. Para estabelecer um diálogo intertextual, relacionamos essas colocações com o filme Psicopata Americano, pois o telespectador assiste as fantasias de violência extrema de Patrick Bateman, recurso usado para fingir das futilidades e a vida de aparências do cotidiano, tal como o conto de Clarice discute.

A segunda estratégia foi pensar que as baratas também eram seres humanos, no sentido de pessoas que atrapalham a vida cotidiana alheia e na forma de interrupção imediata que o gesso e o açúcar agiriam ao encerrar a vida das baratas, fato semelhante com o ocorrido em Pompeia, cidade romana que foi atingida por uma erupção vulcânica e os habitantes foram petrificados.



Figura 1. Cenas do filme Psicopata Americano

Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-24847/creditos/>

⁶ A quinta história faz parte do livro intitulado de Felicidade Clandestina (1971). O conto é uma narrativa voltada para expressão da subjetividade interior, aspectos que são silenciados durante o dia, mas que aparecem a noite como forma de um mal que atormenta. Ademais, o conteúdo e estrutura evidenciam a possibilidade da criação literária em ser capaz de contar uma mesma história de diversas maneiras.



Figura 2. Pessoas Petrificadas em Pompeia.

Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2015/09/tomografia-mostra-detalhes-dos-corpos-dos-cidadaos-de-pompeia.html>

Para fechar essa discussão, utilizamos um poema de Manuel Bandeira, “O bicho”, pois nesse texto há um “debate” sobre o lado animalesco do ser humano, tal como ocorre em **A Metamorfose**, em que o indivíduo, diante da vivência em sociedade, passa por um processo de mudança interior. Em O bicho, podemos lidar com essa figuração de duas maneiras: a primeira é o homem na imundície do pátio por causa da desigualdade social, a miséria humana para aqueles que estão nos moldes capitalistas, aptos para o mercado de trabalho, porém é podemos pensar que o homem pode exercer comportamentos piores que os animais por meio de suas ações cruéis. Essa última hipótese foi bastante explorada com os alunos. Eles se envolveram, comentaram e criamos um ambiente de conversa bem favorável a reflexões.

O bicho

**Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.**

**Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.**

**O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.**

O bicho, meu Deus, era um homem.

Figura 3. Slide usado na aula com o poema, O Bicho.

Fonte: Site da internet, docsity

A inserção dos alunos no contexto comparativo entre o literário e o real foi uma etapa bastante ativa, pois buscamos, a partir desse momento, o envolvimento prático, o que nos proporcionou respostas sobre o nosso trabalho em sala, se de alguma forma tudo que foi exposto estava sendo processado por eles. Essa fase foi iniciada com o poema de Carlos Drummond, Sentimento do mundo, com a intenção de destacar que o texto expressava o modo de visão do eu lírico diante dos acontecimentos desastrosos do período. A série The last of us foi citada como um exemplo de universo marcado por destruição e desesperança.



Figura 4. Protagonistas de The last of us no caos da quase destruição da humanidade.
Fonte: <https://www.adorocinema.com/series/serie-26316/>

Ademais, vários outros recursos digitais e multimodais foram utilizados para trazer esse viés de arte, literatura e imitação da nossa realidade. O quadro de Jean François Millet, Descanso ao meio dia, um slide expondo alguns que são capazes de esboçar críticas sociais, músicas conhecidas pelos alunos: Cálice, de Chico Buarque, o rap Castelo de madeira e o vídeo clipe Dollhouse, de Melanie Martinez. Partimos disso para um ato prático em que os alunos evidenciavam interpretações sobre poemas entregues aos grupos formados. Um dos alunos interpretou o poema de Fernando Pessoa, Poema em linha reta, como se tratando do fingimento social e foi lembrado sobre a mensagem do vídeo, ou seja, a representação familiar através de uma brincadeira de bonecas em que todos fingiam diante da sociedade serem perfeitos.



Figura 5. Cenas do clipe de Dollhouse.
 Fonte: <https://www.adorocinema.com/series/serie-26316/>

Um dos objetivos principais era o ensino da figura de linguagem - metáfora. Houve reflexões acerca da utilização metafórica e construção de plurissignificações, característica da linguagem literária, a qual, além de não possuir comprometimento direto com a realidade, pode tentar representá-la. Esse aspecto foi mostrado com uma música e um quadro vanguardista. Abaixo temos uma foto do penúltimo momento da discussão sobre arte e nossa vida. Trata-se uma dinâmica de contra-argumento sugerida após leitura de um poema com visão desesperançosa sobre a sociedade brasileira da época. Surgiu a ideia para que os alunos fossem protagonistas de uma espécie de debate com o tema “Qual a esperança para a humanidade?”.

Metáfora
 Gilberto Gil
 Uma lata existe para conter algo
 Mas quando o poeta diz: "Lata"
 Pode estar querendo dizer o incontível
 Uma meta existe para ser um alvo
 Mas quando o poeta diz: "Meta"
 Pode estar querendo dizer o inatingível
 Por isso, não se meta a exigir do poeta
 Que determine o conteúdo em sua lata

Figura 6. Slide usando o quadro, Isso não é um cachimbo, e trecho da música Metáfora.
 Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/isto-nao-e-um-cachimbo.html>

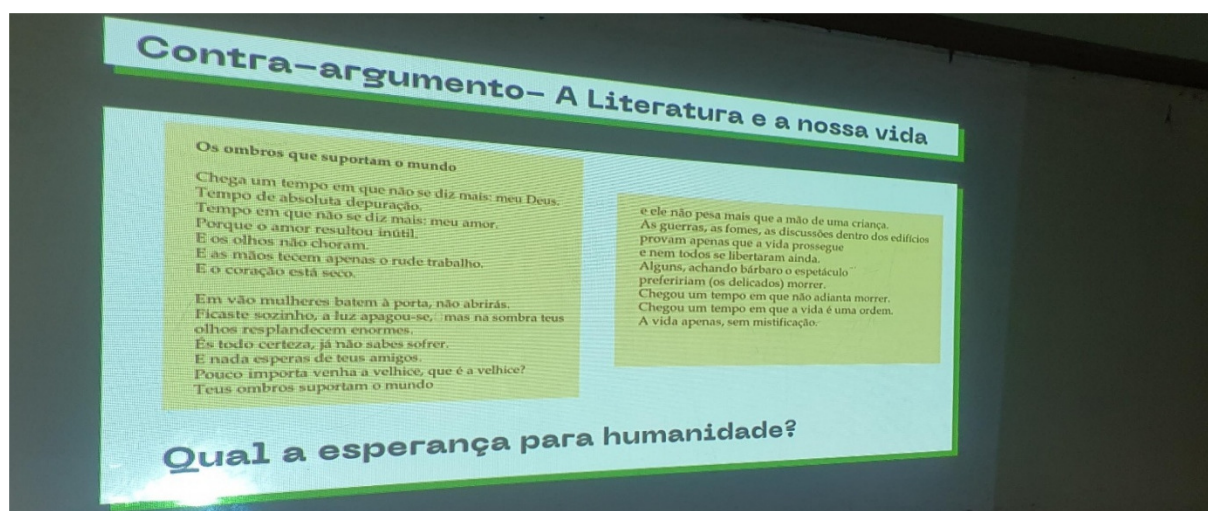


Figura 7. Momento de debate entre os alunos, tendo como foco um poema.

Fonte: Foto tirada por nós

Após a finalização dessa etapa, partimos para mais uma dinâmica, mas com o objetivo de resumir todos os conceitos e algumas interpretações de obras lidas. A sala foi dividida em grupos para uma atividade em forma de quiz literário, e as respostas corretas eram contabilizadas pelos residentes. Foi um processo bem competitivo, divertido e participativo, no entanto, não podíamos esquecer que o mais importante era aprender. Durante as respostas os residentes comentavam e refletiam mais a fundo sobre as questões.

Todo esse caminho descrito acima foi apenas um passo para entrar no universo de A Metamorfose. A seguir, apresentamos como aconteceu o surgimento das novelas que conhecemos hoje, um panorama das novelas de cavalaria ao transmitido pelas emissoras atuais. Citamos Dom Quixote, Rei Arthur, Maria do Bairro, Rebelde e Usurpadora. Foi estratégico essa linha do tempo do antigo para o atual, visto que isso gerava a participação da turma e divertimento em conhecer essas obras mais genéricas de telenovelas.

Abaixo é a imagem dos principais personagens de Casa do dragão, série que usamos para falar sobre o universo da fantasia porque é um lado marcante da narrativa de Kafka. Em Hotd (House of the Dragon) não há nenhuma transformação em algum inseto ou praga parecida, todavia, é um ambiente envolto por dragões e coisas que extrapolam o real. Na socialização em sala, muitos afirmaram conhecer o mundo de Games of thones, já que a série apresentada é uma derivação.



Figura 8. Protagonistas de Casa do Dragão.

Fonte: <https://www.adorocinema.com/series/serie-25633/temporada-36987/elenco/>

Por fim, a leitura de A Metamorfose teve início recentemente e ainda está em processo básico, isto é, jogos, dinâmicas e relações extra ainda serão realizadas. Entretanto, para contextualizar sobre o que virá, estarão inseridos alguns materiais abaixo, esses que são base para o desenrolar de alusões dessa nova jornada de leitura.



Figura 9. Slide usado para explicar sobre Gregor por meio de um personagem de jogo, Mortal Kombat.

Fonte: <https://www.mortalkombat.com/pt-br/purchase>

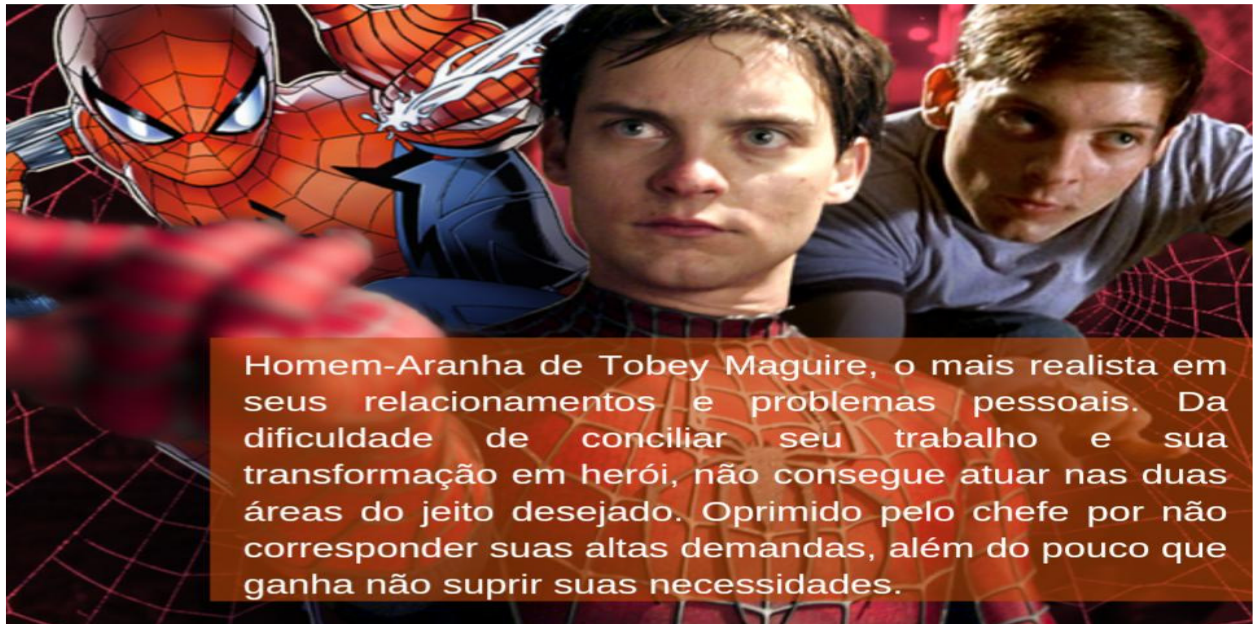


Figura 10. Homem-Aranha de, Tobey Maguire.

Fonte: <https://disneyplusbrasil.com.br/sony-comenta-rumores-de-homem-aranha-4-com-tobey-maguire-no-twitter/>



Figura 11. Cenas do Filme Tempos Modernos.

Fonte: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia/tempos-modernosfilme.htm#:~:text=Para%20acessar%20os%20textos%20produzidos,%3A%2F%2Fwww.brasilecola.com.>

O filme foi selecionado para adentrar em uns dos temas mais importantes da novela de Kafka: o mundo do trabalho e exploração capitalista. Foi montada toda uma sequência ao se pensar no contexto de **Tempos Modernos** e **A Metamorfose**, de alienação ao consumismo cotidiano que contagia grande parte da sociedade moderna.

Considerações Finais

Para finalizar, apesar do projeto não ter findado, sempre buscamos melhores resultados. Nesse sentido, podemos dizer, a partir das experiências vivenciadas até o presente momento, que a tentativa de oferecer aos alunos o exercício da prática de leitura é uma tarefa desafiadora para os docentes. Essa dificuldade pode se dar pelo fato de a leitura não ser valorizada dentro do ambiente escolar e pela falta de incentivo que acomete os alunos desde o princípio de seu ensino-aprendizado, tornando a prática uma realidade distante e desvinculada da vida escolar e social dos educandos.

No entanto, o projeto de Residência Pedagógica tem possibilitado uma troca de experiências para os discentes que o compõem. Partindo do pressuposto de que o projeto assume a função de curso formador de professores, os futuros profissionais da educação estão partilhando do contato direto com as salas de aula, o que resulta no enriquecimento e capacitação dos futuros docentes. Além disso, como poucos eram os interessados pela leitura, tentamos criar um ambiente e metodologia para envolver mais alunos por meio de materiais lúdicos e mais dinâmicos.

A diversidade de gêneros literários trabalhados nas aulas pelos residentes, pode propiciar aos alunos do ensino médio uma vasta ampliação de conhecimentos culturais, por conseguinte, quando se tornam leitores são capazes de se posicionar diante assuntos da sociedade. O projeto possibilita o contato com o texto literário, um dos principais objetivos, ao desenvolver a leitura em sala, esmiuçar o trabalho com o texto em sua totalidade, explorar suas possibilidades, e, nesse sentido, se distancia das práticas que se utilizam de obras literárias para explicar outros elementos da língua. Os futuros docentes recebem, em contrapartida, a proximidade com o espaço escolar, conseguem conceber os futuros entraves da profissão e pensar desde cedo possibilidades para mudar a defasagem na leitura.

Referências

- CASA DO DRAGÃO, Direção de Miguel Sapochnik. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-25633/temporada-36987/elenco/2023>.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.
- KAFKA, F. **A metamorfose**. Trad. de Modesto Carone. 13.ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

MARTINEZ, M. Dollhouse. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-26316/>, 2014.

MORTAL KOMBAT. Warner Bros. Games. Disponível em: <https://www.mortalkombat.com/pt-br/purchase>.

HOMEM-ARANHA. Direção de: Sam Rami. Disponível em: <https://disneyplusbrasil.com.br/sony-comenta-rumores-de-homem-aranha-4-com-tobey-maguire-no-twitter/>, 2007;

PESSOAS PETRIFICADAS EM POMPÉIA. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2015/09/tomografia-mostra-detalhes-dos-corpos-dos-cidadaos-de-pompeia.html>.

PSICOPATA AMERICANO. Direção de Mary Harron. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-24847/creditos/>, 2000.

THE LAST OF US. Direção de Neil Druckman. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-26316/>, 2023.

TEMPOS MODERNOS. Direção de: Charles Chaplin. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia/tempos-modernosfilme.htm#:~:text=Para%20acessar%20os%20textos%20produzidos,%3A%2F%2Fwww.brasilecola.com>.

Anexos



Anexo 1. Fotos dos residentes e alunos do projeto residência pedagógica na escola Adalberto Sena.



A METAMORFOSE, DE FRANZ KAFKA: MUDANÇA - A CONSTANTE DO SER HUMANO

Gisela Maria de Lima Braga Penha (Coordenadora de área RP/CAPES)

Marina de Lima Braga Penha (Colaboradora RP/CAPES)

Airton Santos de Souza Júnior (Preceptor RP/CAPES)

Ana Kelly Menezes (Discentes)

Ayrine Cavalcante (Discentes)

Cleviane Nascimento (Discentes)

Emanuelle Monteiro (Discentes)

Maria Martins (Discentes)

Roselene dos Santos (Discentes)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.06

Quadro 1. Estrutura do projeto.

• Aula introdutória	Fazer apresentação do projeto, conteúdo, metodologia e debate sobre o livro A Metamorphose. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 1 (páginas 7-9) Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 10-12) AULA 1
• Gênero: novela	Slide no Canva explicando o gênero, exemplificando e mostrando para os alunos as obras existentes. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 1 (páginas 13-15) Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 16-18) AULA 2
• Literatura fantástica	Conceituar melhor o que seria a literatura fantástica - Exemplos do que é Literatura Fantástica, exemplos: Harry Potter, Alice no País das Maravilhas, Percy Jackson, Viagem ao Centro da Terra Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 1 (páginas 13-15) Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 16-18) AULA 2
• O absurdo – relacionar com acontecimentos do cotidiano	Relacionar com a Músicas: Pink Floyd e o filme: Tempos Modernos. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 1 (páginas 13-15) Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 16-18) AULA 2

• Autor, características	Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 1 (páginas 19-21) Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 22-24) AULA 3
• Exploração do ser humano	Vídeo “Tempos Modernos” Leitura em sala Cap. 1 (páginas 19-21) Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 22-24) AULA 3
• Construir o percurso do personagem Gregor – começo, meio e fim.	Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 1 (páginas 25-27) Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 28-31) AULA 4 Jogo de memória;
• A partir da trajetória de Gregor, verificar como as outras personagens foram se modificando.	Leitura dinâmica e fragmentada do texto, observando e pontuando no quadro os fatores que mostram as mudanças da trajetória do Gregor e demais personagens. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 2 (páginas 33-35) Leitura p/ casa Cap. 2 (páginas 36-38) AULA 5
• Estabelecer relações com a nossa realidade em relação a mudanças.	Vídeo “Transformação da lagarta para borboleta” Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 2 (páginas 39-41) Leitura p/ casa Cap. 2 (páginas 42-44) AULA 6
• Mostrar diferentes tipos de mudança em nossa vida: climática, relacionamentos, mídias sociais, telefone, meios de comunicação	Linha do tempo dos aprendizados e perspectivas dos alunos na sala de aula feita como colagem no caderno, com citação de trecho da obra relacionando com acontecimentos na sociedade. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 2 (páginas 45-47) Leitura p/ casa Cap. 2 (páginas 48-50) AULA 7
• Tipos de relacionamentos	Debate sobre as interpretações dos alunos sobre os relacionamentos familiares de Gregor. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 2 (páginas 51-54) Leitura p/ casa Cap. 2 (páginas 55-58) AULA 8
• Sempre buscar a reflexão	Refletir sobre a relação que a situação de Gregor tem com algumas mudanças repentinas e severas que o ser humano passa na vida, como doenças crônicas, deficiência, miséria, drogas e história que vemos no cotidiano. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 3 (páginas 59-61) Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 62-64) AULA 9

● A arte ao longo dos séculos- mudanças	Levar a apresentação de obras de arte fazendo analogias sobre as mudanças que os alunos notam no seu dia a dia, e solicitar que eles façam uma descrição breve de um acontecimento de sua vida familiar. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 3 (páginas 65-67) Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 68-70) AULA 10
● Ponto de inflexão: trabalhar esse conceito	A tomada de decisões na vida dos personagens da obra relacionando com as mudanças na vida real através do documentário “Dilema das redes”. Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 3 (páginas 71-73) Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 74-76) AULA 11
● Utilizar ferramentas digitais	WordWall (Site onde vamos elaborar um jogo digital de perguntas e respostas sobre acontecimentos e características da obra). Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 3 (páginas 77-79) Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 80-82) AULA 12
● Reposição (Finalizar leitura)	Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 3 (páginas 89-91) Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 92-94) Aula 13
● Pensar em uma atividade final: exposição, vídeo, podcast, fan fiction, etc	Fazer um vídeo Tik Tok, propondo que os alunos mostrem suas aprendizagens e mudanças que perceberam depois que conheceram a obra e suas perspectivas que apontam para mudança. AULA 14 Leitura do livro e interação Leitura em sala Cap. 3 (páginas 83-85) Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 86-88)

A Metamorfose, de Franz Kafka: Relatos de Uma Experiência em Andamento

Através deste relato nosso objetivo é discutir os resultados parciais do projeto que tem por tema *A Metamorfose*, de Franz Kafka: *mudança constante do ser humano*. O projeto encontra-se em fase de execução no Colégio Militar Dom Pedro II, através do Programa de Residência Pedagógica - CAPES, em parceria com a Universidade Federal do Acre - UFAC durante o período que compreende o final de 2022 até 2024. O referido trabalho vem sendo desenvolvido pelas residentes Ana Kelly Menezes, Ayrine Cavalcante, Emanuelle Monteiro, Maria E. V. Martins, Marleide Carvalho e Roselene Aparecida Silva dos Santos, e orientado pela professora Dr^a Gisela Maria de Lima Braga Penha e pelo professor preceptor Airton

Santos de Souza Junior, juntamente com a professora colaboradora Marina de Lima Braga Penha.

A seleção da temática foi feita de forma coletiva e objetiva possibilitar aos alunos refletir sobre as mudanças que acontecem na vida do ser humano. A Residência Pedagógica, por sua vez, tem como interesse aproximar os conhecimentos teóricos e a prática de leitura junto aos alunos do ensino médio da educação básica, tendo em vista a lacuna existente quando o assunto é Literatura e práticas de leitura. Aproveita-se dessa problemática para realização de projetos voltados para a área, ampliando o campo de conhecimento dos estudantes leitores e desmistificando a escrita literária. Todo o projeto está embasado no método K, desenvolvido pela coordenadora de área, professora Gisela de Lima Braga Penha e por Marina de Lima Braga Penha. A princípio, a ideia do tema partiu das mudanças que acontecem na vida do ser humano, levando em conta que é na vida dos jovens que essas mudanças se tornam mais intensas e perceptíveis – fato esse que permite com que eles se identifiquem com mais facilidade com o tema e com a obra selecionada. Assim, compreendemos, portanto, a relevância do trabalho com esta temática na medida em que ela possibilita, ao estudante, reconhecer a literatura não apenas como manifestação artística, mas também como fenômeno vinculado ao mundo social.

Num primeiro momento, nos reunimos para discutir como seria criado o projeto. Tivemos algumas dificuldades sobre como iríamos colocar em prática o plano, quais atividades seriam pensadas e elaboradas no material didático, entre outras coisas. Foi então que surgiu a ideia de construirmos uma sequência didática. E embora o programa não exija a construção dela, optamos por fazê-la porque não estávamos conseguindo traçar uma linha de raciocínio para a construção dos materiais.

Uma das maiores dificuldades encontradas na construção do projeto diz respeito ao modo como iríamos trabalhar a leitura com os alunos, uma vez que os estudantes, ainda que não de modo geral, não possuem o hábito da leitura. Ao concluirmos a sequência didática, que foi fundamental na elaboração do projeto, nosso cronograma previu um total de 14 aulas. Cada dupla ficou responsável pela elaboração de 4 slides. Dentro do planejamento das aulas encontramos uma maneira de fazer com que os alunos fizessem a leitura da obra, tanto na sala de aula quanto extraclasse.

A cada aula selecionamos 03 páginas para a leitura em sala e 03 páginas como leitura para casa. Além disso, decidimos acrescentar uma atividade interativa no final de cada aula. Após a construção do projeto houve a necessidade de criar um *drive* para facilitar o armazenamento e compartilhamento dos materiais com a professora. A social mídia da

equipe Dom Pedro II conversou com a professora Dr^a Gisela e então foi criada a pasta de cada equipe. Na pasta do Dom Pedro II o material didático foi dividido em três grupos: planejamento didático, materiais criados (possui as aulas divididas por pastas e cada aula possui seu material didático respectivo) e fotos (registros das reuniões com a orientadora, colaboradora, preceptor e aulas nas três turmas).

A equipe foi dividida em três duplas (dupla um: Ana Kelly e Emanuelle; dupla dois: Maria Martins e Roselene; dupla três: Ayrine e Cleviane) e cada uma ficou responsável pela confecção dos slides de quatro aulas e posteriormente mais uma aula de reposição e outra para avaliação final, que seriam confeccionadas por toda equipe ao final. Iniciamos a confecção dos slides, porém, havia o desafio de obter a participação de algumas residentes para sanar algumas frentes de trabalho e entregarmos 12 aulas completas no prazo solicitado pela professora orientadora. O projeto representa a base, a partir da qual construímos as aulas com o auxílio da sequência didática.

Ao final de cada capítulo, propusemos um jogo que fará parte de uma gincana literária futuramente, cuja avaliação final culmina com a disputa entre as três turmas participantes do projeto. A proposta da gincana é uma forma alternativa de fomentar a leitura e a participação dos alunos nas aulas, a exemplo disso, aplicamos um *quiz* literário do capítulo um. Trata-se de um jogo criado na plataforma digital *Wordwall*, em forma de labirinto com perguntas e respostas. A sala foi dividida em dois grupos, meninas x meninos, e alguns alunos foram selecionados pelo grupo para jogar o *quiz*. O grupo que tivesse a maior quantidade de jogadores e que fizesse a maior pontuação em menos tempo ganharia.

Quanto aos resultados, não é possível determiná-los de forma categórica, uma vez que o projeto está em andamento, porém, prevemos desfechos positivos. As aulas foram previamente planejadas em conjunto, embora estejam em constante mudança. No decorrer do projeto nos reunimos para darmos manutenção aos pontos observados cabíveis de mudanças. Além disso, houve a comunicação com os alunos que participam do projeto, por meio de incentivos para participação e solicitando um retorno a partir da opinião deles. A obra selecionada é o ponto de partida para as discussões em sala de aula, é por meio do contato com a obra que levamos os alunos a refletirem sobre questões do cotidiano, pois, embora *A Metamorfose* tenha sido escrita no século XX, ela traz discussões que se encaixam perfeitamente nos dias atuais.

Nas primeiras aulas, notamos falta de envolvimento dos alunos com o projeto. Somente após a manifestação do professor Airton, foi possível obtermos uma melhor interação com os alunos. Durante o experimento foi perceptível três tipos de condutas dos alunos: a primeira

delas compreende a apatia e desinteresse total frente ao projeto. A segunda, diz respeito ao interesse, especialmente por parte dos estudantes que previamente alegaram gostar de literatura e, conseqüentemente, de leitura. Por fim, a terceira trata-se dos alunos que embora não tivessem tanto interesse, através das atividades propostas, começaram a desenvolvê-lo e a participar da leitura da obra, fornecendo, assim, uma resposta positiva ao trabalho desenvolvido.

Quanto à leitura, notamos que alguns estudantes se encontram num nível não compatível com o 3º ano do ensino médio, o que reforça a tese de que há uma lacuna no ensino de literatura e leitura na educação básica. Em relação à prática de leitura, tivemos alunos que leram não apenas as páginas que solicitamos, mas foram além do exigido e realizaram a leitura de toda a obra antes mesmo do término do projeto.

Portanto, pelo menos parcialmente, temos obtido bons resultados, os quais são percebidos em cada encontro. Diante dos resultados parciais, é possível afirmar que o projeto está contribuindo para que os estudantes conheçam a obra, sua temática e que relacionem com os aspectos sociais da atualidade. Entretanto, obtivemos mais retorno, quanto à devolutiva das atividades propostas e participação em aula, quando houve a cobrança de que as atividades do projeto contariam como nota avaliativa – o que nos leva a pensar se a obrigatoriedade ou não de determinada leitura/atividade proposta influencia no envolvimento do aluno. De todo modo, os resultados obtidos nos levam a crer que o projeto está sendo viável e benéfico.

Concluimos este relato ressaltando a importância deste projeto, pois é fundamental este contato do professor em formação com a sala de aula. Tem sido uma experiência satisfatória que certamente tem contribuído com a nossa formação, não somente profissional, mas também como ser humano. É na sala de aula que conseguimos entender a real dificuldade do aluno: a falta de interesse com o conteúdo literário por ser um texto de difícil compreensão, por constar muitos termos antigos. O *Método K* busca reverter essa realidade e estimular o interesse do aluno pela leitura, principalmente a literária. O método utilizado propõe facilitar a absorção do conteúdo literário através da contextualização de temas do cotidiano, partindo exclusivamente do texto.

Referências

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2021.

Anexos



Anexo 1. Residência Pedagógica - Reunião Meet de alinhamento com todos do programa.



Anexo 2. Foto da primeira visita feita ao Colégio Militar Dom Pedro II.



Anexo 3. Foto da primeira reunião de planejamento com o Preceptor.



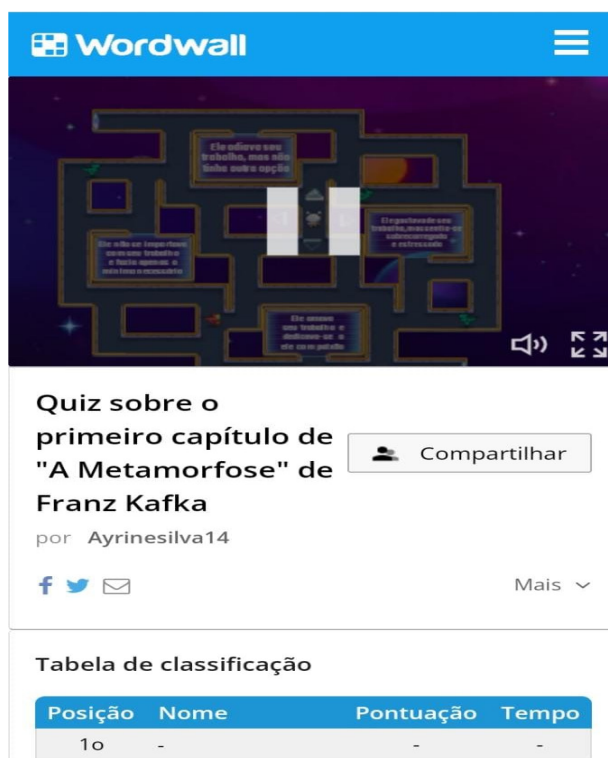
Anexo 4. Aula das residentes Ayrine e Marleide na sala 300.



Anexo 5. Aula das residentes Ana Kelly e Emanuelle na sala 301.



Anexo 6. Aula das residentes Roselene e Maria na sala 302.



Anexo 7. Foto da Plataforma do Wordwall site utilizado para confecção do quiz usado em sala.

Anexo 8.

APRESENTAÇÃO			
TUTORES (AS): Ana Kelly, Ayrine, Cleviane, Emanuelle, Maria e Roselene		DISCIPLINA: Literatura	MUNICÍPIOS: Rio Branco
COORDENADOR(A): Gisela Maria	AULAS PREVISTAS: 14	EXECUÇÃO: encontros;	14

DELIMITAÇÃO TEMÁTICA

OBJETIVOS/CAPACIDADES

- Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.
- Organizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).
- Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los.

CONTEÚDOS (14 aulas/Encontros)

1ª AULA: Apresentação do projeto, conteúdos, metodologias e debate

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: No primeiro momento perguntaremos aos alunos quais os interesses deles em literatura;
faremos a apresentação das tutoras;

Atividade/situação 2: No segundo momento apresentar plano do projeto e discussão dos possíveis temas de literatura, focando no principal tema. Debater sobre as dificuldades dos alunos na literatura.

Atividade/situação 3: Mostrar o livro e em seguida resumo da obra em vídeo e iniciar leitura.
Momento leitura
Leitura do livro e interação
Leitura em sala Cap. 1 (páginas 7-9)
Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 10-12)

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Avaliação Oral	Pincel, lousa, notebook projetor, xerox para a avaliação diagnóstica.
REFERÊNCIAS		
• MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Bncc. Bncc: Ensino Médio. Online. [S. l.], 14 jul. 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/lingua-portuguesa. Acesso em: 14 jul. 2022. • Metamorphosis		

2ª AULA: Gênero Novela, literatura fantástica, O absurdo; DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Apresentação dos conceitos de Gênero Novela

Atividade/situação 1: Cumprimentar os alunos e fazer uma breve introdução sobre o conteúdo perguntando aos alunos: Para você, o quê é Gênero Novela?

Momento Leitura:

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 1 (páginas 13-15)

Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 16-18)

Atividade/situação 2: Contextualizar o assunto oralmente, exposição dos slides no *Canva* com intervalos para tirarem dúvidas.

Atividade/situação 3: Destacar a literatura fantástica, Conceituar melhor o que seria a literatura fantástica - Exemplares do que é Literatura Fantástica, exemplos: Harry Potter, Alice no País das Maravilhas, Percy Jackson, Viagem ao Centro da Terra, trabalhar o conceito do absurdo presente na obra. Relacionar com a Música: Absurdo - Vanessa da Mata e o filme: Os miseráveis.

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula Expositiva com auxílio de slide.	Leitura compartilhada dos slides. Avaliação oral.	Lousa, pincel, notebook e projetor, apostila de redação.
REFERÊNCIAS		

3ª AULA: Franz Kafka e suas características; Exploração do ser humano de acordo com a Obra.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O autor e a exploração do ser humano

Atividade/situação 1: Cumprimentar os alunos, introduzir assunto da aula

Momento leitura:

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 1 (páginas 19-21)

Leitura p/ casa Cap. 1 (páginas 22-24)

Atividade/situação 2: Apresentar o autor através do resumo do canal Fliperama e suas características através do slide no canva, interação sobre o assunto;

Atividade/situação 3: Vídeo “Tempos Modernos” 1936.

ATTITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada Contextualização e exemplificação na lousa;	Avaliação Oral	Lousa, pincel, apagador, apostila de redação, notebook e projetor.

REFERÊNCIAS

4ª AULA: Construindo o percurso do personagem Gregor: Começo, meio e fim; Jogo da memória

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Cumprimentar os alunos, introduzir assunto da aula

Momento leitura:

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 1 (páginas 25-31)

Atividade/situação 2: Ceder parte da aula para “Jogo de memória sobre o capítulo 1”, no WordWall (Site onde elaboramos um jogo digital de perguntas e respostas sobre acontecimentos característicos da obra). <https://wordwall.net/pt/resource/54958418>

ATTITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Avaliação Oral	Pincel, lousa, notebook, projeto xérox para a produção

Referência:

<https://wordwall.net/pt/resource/54958418>

5ª AULA: A partir da trajetória de Gregor, verificar como as outras personagens foram se modificando;

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação

1: Cumprimentar os alunos, introduzir assunto da aula;

Momento leitura:

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 2 (páginas 22-24)

Leitura p/ casa Cap. 2 (páginas 25-27)

Atividade/situação 2: Leitura dinâmica e fragmentada do texto, observando e pontuando no quadro os fatores que mostram as mudanças da trajetória do Gregor e demais personagens.

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Atividade oral	Lousa, Pincel, Slides, Papel e Caneta

Referência :

6ª AULA: Estabelecer relações com a nossa realidade em relação a mudanças;

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Boas vindas;introduzir o assunto da aula;

Momento Leitura:

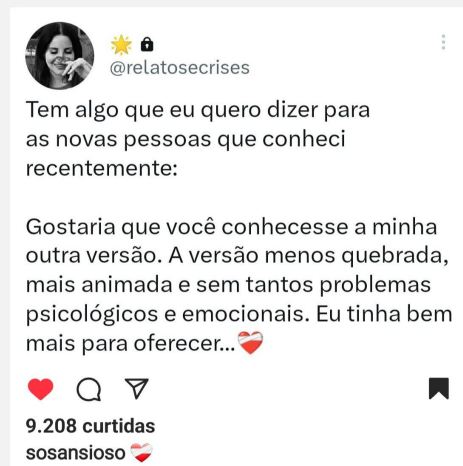
Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 2 (páginas 39-41)

Leitura p/ casa Cap. 2 (páginas 42-44)

Atividade/situação 2: Vídeo “**Transformação da lagarta para borboleta**”

Atividade/situação 3: Fazer uma relação de verossimilhança utilizando algumas postagens do instagram, como exemplo de nossa realidade em comparação com a obra.



ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada		Redação dos alunos	Lousa, pincel, notebook e projetor.
REFERÊNCIAS			
Referência :			

7ª AULA: Diferentes tipos de mudança em nossa vida: climática, relacionamentos, mídias sociais, telefone, meios de comunicação;

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Cumprimentar os alunos e em seguida conceituar o assunto da aula;
Momento leitura:

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 2 (páginas 45-47)

Leitura p/ casa Cap. 2 (páginas 48-50)

Atividade/situação 2: Ceder parte da aula para confeccionar linha do tempo dos aprendizados e perspectivas dos alunos em sala através de colagem no caderno, recortes de imagens, revistas, datas e acontecimentos que exemplifiquem, com citação de trecho da obra relacionando com acontecimentos de sua experiência no cotidiano.

Exemplo:

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Avaliação oral	Slides, Pincel, Papel e Caneta
REFERÊNCIAS		
Referência :		

8ª AULA: Tipos de relacionamentos

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Boas vindas; explicação do conteúdo da aula.

Momento leitura:

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 2 (páginas 51-58)

Atividade/situação 2: Debate sobre as interpretações dos alunos sobre os relacionamentos familiares de Gregor.

Atividade/situação 3: Jogo estoura balão com perguntas e respostas sobre o capítulo 1 e capítulo 2.

ATTITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Avaliação Oral	Lousa, pincel, notebook e projetor.
REFERÊNCIAS		
Referência :		

9ª AULA: Sempre buscar a reflexão

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Boas vindas; explicação do conteúdo da aula;

Momento leitura

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 3 (páginas 59-61)

Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 62-64)

Atividade/situação 2: Refletir sobre a relação que a situação de Gregor tem com algumas mudanças repentinas e severas que o ser humano passa na vida, como doenças crônicas, deficiência, miséria, drogas e histórias que vemos no cotidiano. Usar como exemplo notícias do cotidiano, fatos da humanidade, pandemia, atentados e massacres em escolas.

Atividade/situação 3: Trazer notícias impressas ou vídeo relatando um fato para reflexão em sala de aula, e apresentar para turma suas reflexões na roda de conversa;

Atividade/situação 4: Solicitar que os alunos acessem os códigos disponibilizados para que participem da atividade de palavras-chave, durante a leitura os estudantes deverão anotar palavras que consideram principais em suas leituras.

Atividade/situação 5: Escrita criativa com palavras aleatórias: os alunos devem receber uma lista de palavras aleatórias e serem desafiados a escrever uma história usando todas as palavras da lista, ajudando a promover a escrita criativa e a fluência.

ATTITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula interativa	Avaliação Oral	Pincel, lousa, notebook, projetor, xerox para a avaliação diagnóstica.

REFERÊNCIAS

Referência :

<https://www.menti.com/alb2oyfnnqv7>

<https://www.menti.com/al141d2rb2c8>

https://docs.google.com/document/d/1XxxnzO-_HlRjioXvbUwuWZHNjnGWOSEcethH2gOXD1E/edit?usp=sharing

10ª AULA: A arte ao longo dos séculos- mudanças

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Boas vindas aos alunos, relembrar um pouco sobre o que foi tratado na aula anterior, explicação do conteúdo da aula;

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 3 (páginas 65-67)

Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 68-70)

Atividade/situação 2: Levar a apresentação de obras de arte relacionando com as escolas literárias ou fazer comparação da monalisa com a pintura abstrata de Pablo Picasso séc 16, fazendo analogias sobre as mudanças que os alunos notam no seu dia a dia, e solicitar que eles façam uma descrição breve de um acontecimento de sua vida familiar.

Atividade/situação 3: Solicitar que os alunos acessem os códigos disponibilizados para que participem da atividade de palavras-chave, durante a leitura os estudantes deverão anotar palavras que consideram principais em suas leituras.

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada, slide e produção no quadro.	Atividade oral	Lousa, pincel, notebook e projetor, apagador.

REFERÊNCIAS

Referências

- <https://artsandculture.google.com/partner>

11ª AULA: Ponto de inflexão: trabalhar esse conceito

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Boas vinda, fazer explicação do conteúdo da aula;

Momento leitura

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 3 (páginas 71-73)

Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 74-76)

Atividade/situação 2: A tomada de decisões na vida dos personagens da obra relacionando com as mudanças na vida real através do documentário “Dilema das redes”.

Atividade/situação 3: Solicitar que os alunos acessem os códigos disponibilizados para que participem da atividade de palavras-chave, durante a leitura os estudantes deverão anotar palavras que consideram principais em suas leituras.

Atividade/situação 3: Gincana através de charadas, os alunos deverão solucioná-las com seus conhecimentos obtidos por meio da leitura.

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada Contextualização e exemplificação na lousa;	Avaliação oral	Lousa, pincel, notebook e projetor.

REFERÊNCIAS

<https://www.menti.com/al7e18d1daew>

<https://wordwall.net/pt/resource/55418222>

OBS.: A Atividade/situação 2 não foi possível desenvolver, pois o documentário escolhido possui uma hora de trinta e quatro minutos, desse modo a leitura não seria cabível na aula.

12ª AULA: Atividade com ferramentas digitais

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Atividade/situação 1: Boas vinda, fazer explicação do conteúdo da aula;

Momento leitura

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 3 (páginas 77-79)

Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 80-82)

Atividade/situação 2:

TIMELINE: Os alunos transformam coletivamente o livro lido ou alguma passagem específica em um feed de notícias do facebook, onde cada personagem e/ou narrador fala alguma coisa e a história acontece. Nessa proposta de atividade de leitura eles podem adicionar desenhos, balões de falas, links compartilhados, emojis e tudo que usam na rede social.

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Avaliação Oral	Pincel, lousa, notebook projetor, xérox para a produção textual.

Referência :

13ª AULA: Reposição (Finalizar leitura)**DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

Atividade/situação 1: Boas vinda, fazer explicação do conteúdo da aula;

Momento leitura

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 3 (páginas 89-91)

Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 92-94)

Atividade/situação 2: Apuração de pontos dos 3 jogos do projeto e possíveis ganhadores;

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Atividade oral	Lousa, Pincel, Slides, Papel e Caneta.

REFERÊNCIAS

Referência :

14ª AULA: Avaliação Final (Redes sociais)**DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

Atividade/situação 1: Boas vindas, introduzir o conteúdo;

Momento leitura

Leitura do livro e interação

Leitura em sala Cap. 3 (páginas 83-85)

Leitura p/ casa Cap. 3 (páginas 86-88)

Atividade/situação 2: Fazer um leitura criativa usando plataformas digitais, propondo que mostrem suas aprendizagens e transformações depois que conheceram a obra e suas perspectivas sobre a mudança.

Atividade/situação 3: Resultado do campeão dos Jogos Literários; Entrega do prêmio (Medalha e o livro)

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
Aula dialogada	Avaliação Oral	Lousa, pincel, notebook e projetor.

REFERÊNCIAS

Referência :



PROJETO: E SE... OS ANIMAIS FALASSEM? (OS SALTIMBANCOS, SING E A ARCA DE NOÉ)

Gisela Maria de Lima Braga Penha (Coordenadora de área RP)

Marina de Lima Braga Penha (Colaboradora RP)

Maria Rosineide Bonfim da Costa Santos (Preceptora RP)

Grasiele Latessa Farias da Rocha (Discente)

Janier de Sousa Ferreira (Discente)

Leticia Mariane Moraes de Paula (Discente)

Maria Cristina Braga de Souza (Discente)

Samara Teles de Meneses (Discente)

Sara Teixeira Gomes (Discente)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499.07

Como Surgiu Projeto

Sabendo que os estudantes da rede básica de ensino, no decorrer da sua formação, têm pouco contato com os textos literários e consequentemente com os benefícios da literatura com relação ao engrandecimento do repertório sociocultural e com o desenvolvimento da criatividade e senso crítico, o projeto intitulado “E se os animais falassem?” surgiu dessa necessidade, haja vista que a literatura em conjunto aos outros textos envolvidos, permite uma proximidade com o estudante de modo que haja uma imersão na arte, e que eles identifiquem o seu cotidiano nela.

Assim, ao relacionar o conto “Os músicos da cidade de Bremen”, dos Irmãos Grimm, com a peça teatral “Os Saltimbancos”, que foi inspirada no referido conto, o filme “Sing”, que conta a história de união e superação de alguns animais e o livro “A Arca de Noé”, de Vinicius de Moraes, buscamos trabalhar de forma lúdica as teorias existentes por trás de cada uma das obras, tendo em vista que o projeto foi pensado para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental 2 (nesse caso, o 6º ano).

Desse modo, no que se refere à organização e elaboração do projeto, que como dito anteriormente, foi pensado a partir das necessidades de trabalhar com a literatura nas salas

de aula, a Profa^o Dra. Gisela Maria de Lima Braga, principiou-se por reuniões para observação e socialização das suas ideias e de seus bolsistas no programa de Residência Pedagógica.

As reuniões se iniciaram através da plataforma de auxílio estudantil *Google Meet* em parceria com a pasta estratégica da plataforma *Google Classroom*, onde eram locados textos e livros para embasamento e aporte teórico de todas as equipes. A primeira reunião ocorreu de forma remota, onde todas as equipes, preceptores e colégios já estavam devidamente alocados. Assim, essa reunião efetuou-se para estabelecer táticas de visualização do projeto e seus métodos de desenvoltura com o passar dos tempos. Foi acordado, a criação de redes sociais, para que o projeto se torne visível para um público maior, como os demais alunos da Instituição Federal, o envolvimento dos pais e alunos que participavam de forma ativa no projeto e também para as demais coordenações, dos colégios prestigiados e da Universidade Federal do Acre. Com isso, foi designado um dirigente por equipe, o qual ficaria responsável pelas postagens das fotos e conteúdos midiáticos.

A partir disso, cada equipe começou a vivenciar os seus designados ambientes escolares. Foram conhecer e observar os possíveis ambientes dentro dos colégios que poderiam ser utilizados como espaço pedagógico para o desenvolvimento do programa, além da sala de aula. No Instituto São José, foram pensados e considerados alguns locais para elaboração de atividades, como o jardim, um local aberto, com flores, árvores e horta, visando leituras ao ar livre. A biblioteca, com a finalidade de relacionar os alunos com as obras e seus aspectos e a capela, com a finalidade de expor e associar os alunos com as artes e quadros que ali estão expostos e suas características artísticas, como o rococó e a sala de informática a fim de envolvê-los com o multiletramento.

Dessa maneira, as reuniões continuaram acontecendo todas as semanas. Escrevemos e detalhamos o projeto: “*E se... Os animais falassem?*” (Os saltimbancos, Sing e a Arca de Noé) junto à coordenadora de área, a colaboradora e a preceptora, até que todas as dinâmicas, textos e planejamentos estivessem concluídos.

Nesse contexto, ocorreu um encontro entre as bolsistas, sua preceptora - a docente de Língua Portuguesa da escola ISJ, Maria Rosineide Bonfim da Costa Santos e a coordenadora de área, Prof^a. Dr^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha, no colégio para exposição e apresentação do projeto pensado e arquitetado para as turmas do 6º ano do ensino Fundamental II.

Assim, a partir desta apresentação, foram dadas as boas-vindas à equipe e o projeto iniciou com as turmas 61,62,63, de 2023 no Instituto São José, em parceria com a equipe de residentes pedagógicos da Universidade Federal do Acre.

O Projeto

O presente projeto manifesta-se por meio de incentivo à leitura literária na escola, tendo como base metodológica o “Método K”, criado pela professora coordenadora do Residência Pedagógica - UFAC, 2022/2024, Prof^a. Dr^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha e pela professora Marina de Lima Braga Penha. As aulas são direcionadas à literatura e voltadas aos alunos do 6º ano do ensino fundamental II, ministradas às segundas e sextas-feiras no período diurno, nas turmas 61,62, e 63 da escola Instituto São José, localizada no endereço: R. Floriano Peixoto, 722 - Centro, Rio Branco – Acre.

A execução do projeto se dá através de equipe formada por um professor preceptor, sendo esta, a professora de Língua Portuguesa da escola ISJ, Maria Rosineide Bonfim da Costa Santos, em conjunto com 6 alunos, sendo destes 5 bolsistas e 1 voluntário, todos discentes do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do 7.º período da UFAC, a saber: Grasielle Latessa Farias da Rocha, Janier de Sousa Ferreira, Leticia Mariane Moraes de Paula, Maria Cristina Braga de Souza, Samara Teles de Meneses, e Sara Teixeira Gomes.

O projeto: “E se... Os animais falassem? (Os saltimbancos, Sing e A arca de noé), tem por objetivo promover por meio das obras, a interdisciplinaridade, além de fazer ligação com a realidade de vida dos alunos, para que assim, sejam criados efeitos de sentido a partir daquilo que for sendo trabalhado no decorrer das aulas.

Tendo o material a ser trabalhado escolhido, desenvolvemos então, um roteiro a ser seguido durante as aulas, dividido em três unidades. A primeira unidade com foco no teatro e nos Saltimbancos; a segunda com foco no filme SING: Quem canta seus males espanta e, a última, com foco na Arca de Noé, de Vinícius de Moraes.

A unidade 1 é a base introdutória do projeto. Dessa forma, após um pequeno resumo daquilo que deve ser trabalhado até o término deste, o teatro é apresentado de forma bastante sucinta, por meio de questionamentos iniciais sobre o tema, com o intuito de explorar aquilo que os alunos já sabem a respeito, para então, apresentar a importância, marcos históricos, curiosidades e relação que há entre o teatro e o cinema.

Ainda na unidade 1, uma vez que o tema teatro foi introduzido, é feita então a proposta de leitura do conto "Os músicos da cidade de Bremen" (Irmãos Grimm), por meio de leitura interativa com os alunos, em seguida, exposição da peça "Os Saltimbancos", disponível no link: <<https://www.youtube.com/live/o6R5HQJAWvM?feature=share>> , podendo ser exposta, de acordo com a disponibilidade da escola. A seguir para contextualizar o que foi assistido, foi possível estudar a história dos autores e também outras obras conhecidas e seus

objetivos, relacionar a peça teatral com Os Saltimbancos, além de questionar os alunos se estes conseguem se recordar da aula anterior sobre teatro e conduzi-los a refletir novamente.

Dando prosseguimento a esta unidade, para dinamizar e fixar o que está sendo trabalhado, é feita uma dinâmica interativa sobre o tema união ("quebra-cabeça"), uma vez que em "Os Saltimbancos" há a evidência da união entre os animais. Em seguida, com as instruções da professora preceptora, o gênero fábula pode ser abordado em sala, apresentando aos alunos outras fábulas, propondo a leitura criativa e a construção de suas próprias fábulas, de forma individual ou em grupo.

Já na unidade 2, com foco no filme SING: Quem canta seus males espanta, há uma abordagem da importância do cinema. De acordo com a disponibilidade da escola, tem-se como ideia inicial fazer uma atividade descontraída com os alunos, em formato de sessão de cinema (com pipoca, refrigerante, almofadas...) para apresentação do filme trabalhado e assim contribuir ao ensino e aprendizagem destes alunos. Na segunda parte dessa unidade, é necessário um momento para ouvir os alunos sobre a experiência por meio de uma roda de conversa, questionando-os sobre as características do filme, se gostaram, quais os seus personagens favoritos, o que acharam do Coala, quais os sonhos deles? etc. Ao final da unidade há a proposta de uma atividade com pintura para que os alunos desenhem os seus personagens favoritos (ou cena favorita/memorável do filme) e depois apresentação da atividade em sala.

A unidade 3 se constitui na fase final do projeto, e tem como foco a "Arca de Noé" de Vinícius de Moraes. Inicialmente a intenção é apresentar Vinícius de Moraes, fazer a leitura compartilhada de seus poemas, e mostrar aos alunos as músicas do disco A arca de Noé. Após isto, a proposta é mais uma roda de conversa: questioná-los sobre as características dos poemas e músicas; semelhanças com as obras anteriores; se já conhecem as músicas; relacionar com a vida; se gostam de escrever, cantar, tocar algum instrumento, e então propor uma atividade de escrita de poemas, ou apresentação musical para que depois possam apresentar a turma. Como atividade final de encerramento do projeto, algumas ideias foram sugeridas podendo ser modificadas até o término, sendo estas: a apresentação de uma peça teatral pelos alunos; a produção de um "sarau" de concurso de talentos; apresentação literária caracterizada (de fábulas, poemas, produzidas por eles mesmos), música e dança além do lanche compartilhado.

Os títulos apresentados possuem várias características em comum, e nosso propósito é também, fazer com que os alunos envolvidos sejam capazes de fazer pontes entre as três obras escolhidas. A primeira a ser trabalhada é Os saltimbancos, obra da música popular

brasileira e que foi adaptada para os teatros, um clássico da literatura, bastante conhecida por gerações anteriores e que necessita ser explorada pela geração atual.

Lançado no ano de 1977, o disco infantil “Os saltimbancos” foi um projeto composto por importantes figuras da música popular brasileira. Entre outros nomes, destacamos as figuras de Chico Buarque, Nara Leão, Vinicius de Moraes e Miúcha como os grandes envolvidos nesse projeto. A inspiração desse disco aparece como uma adaptação da obra literária “Os músicos de Bremen”, criada pelos lendários irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. (SOUZA, 2023).

A história tem como personagens principais um burro, um cachorro, uma galinha e uma gata. E conta, que estes, se unem na fuga de seus patrões que os exploravam, em busca de uma vida melhor na cidade, remetendo assim, ao contexto histórico do Brasil na época em que foi criada, já que o país estava sob domínio do Regime Militar. Dessa forma, várias podem ser as questões levantadas em sala de aula, além do quê, a união, a solidariedade, a justiça e a diversidade se veem bastante presentes durante toda a obra, abrindo espaço para ainda mais discussões e enriquecendo o material a ser trabalhado.

A segunda obra a trabalhar com os alunos do projeto, o filme Sing: Quem Canta Seus Males Espanta", dirigido e escrito por Garth Jennings, estreou em 2016, e foi um sucesso de bilheteria.

Ao assistir ao filme, é possível observar que se trata de um gênero voltado para o público infantil e que o humor se faz bastante presente. O personagem principal, um Coala meio atrapalhado, não quer deixar seu único patrimônio ir completamente à ruína, então decide criar um concurso de talentos com a intenção de retomar sua herança familiar. Dessa forma, surge a ideia de convidar as "bicharadas" da cidade para participar do show dando direito ao vencedor(a) de um prêmio no valor de 100.000 mil dólares. A história tem como personagens principais: a porca, o porco espinho, o gorila, um rato, e a elefanta que tem uma voz linda, porém morre de medo dos palcos. Depois de apresentar para os alunos o filme, e também assistir juntos, podemos fazer várias atividades com eles, levantar vários questionamentos, debates e etc. Todos os personagens de alguma forma remetem à realidade presente na vida de várias pessoas ao redor do mundo. Uma delas é a porca. Quem não tem uma mãe muito cuidadosa e que também corre atrás de seus objetivos? Assim é a porca Rosita. Ela tem 25 leitões para cuidar, uma casa para dar conta sozinha e ainda tem um marido muito folgado, que não trata ela como uma mulher deve ser tratada. No entanto, com o convite do Coala, o sonho de juventude de Rosita, que era ser cantora brotou no seu interior, e como todas as mulheres guerreiras que correm atrás de seus objetivos de vida, ela não seria diferente, deu um jeito de participar do concurso, com esperanças de um futuro melhor.

Dando continuidade ao projeto, iremos trabalhar também a "Arca de Noé" uma obra importantíssima para a sociedade e para a construção da cultura brasileira, trabalharemos com a coletânea do autor, escritor e compositor Vinícius de Moraes. A presente obra apresenta algumas histórias voltadas para o público infantil, conta sobre os animais, e outros temas como por exemplo: porta, relógio, casa e etc. As crianças foram agraciadas com a perfeição do lirismo das canções que viraram posteriormente, um de seus trabalhos mais conhecidos por várias gerações como em: "Uma casa muito engraçada" o "Pato pateta" e etc. "Sem Vinícius, a Música Popular Brasileira não seria a mesma, pois além de ter sido um dos compositores mais importantes da Bossa Nova, foi também criador de um dos clássicos da música infantil: o disco A Arca de Noé." Trecho disponível no link:

<<https://escolakids.uol.com.br/portugues/a-arca-de-noe-de-vinicius-de-moraes.htm>>

Segundo Iva Frazão, biblioteconomista e professora, a biografia de Vinícius de Moraes é um pouco extensa pois teve uma vida muito ativa, contudo, Marcus Vinicius Melo Moraes, conhecido como Vinicius de Moraes, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 19 de outubro de 1913. Filho do funcionário público e poeta Clodoaldo Pereira da Silva e da pianista Lídia Cruz, desde cedo já mostrava interesse por poesia. Ingressou no colégio jesuíta Santo Inácio onde fez os estudos secundários. Entrou para o coral da igreja onde desenvolveu suas habilidades com a música. Em 1928 começou a fazer as primeiras composições musicais. Moraes também foi diplomata e também cursou a faculdade de direito. Vinicius de Moraes (1913-1980) foi um poeta e um dos maiores compositores da música popular brasileira, além de ter sido um dos fundadores da Bossa Nova - um movimento musical surgido nos anos 50 e também foi dramaturgo.

Entre os seus maiores sucessos está "Garota de Ipanema" que teve a letra escrita por Vinicius e a canção composta por Tom Jobim, em 1962. Vinicius de Moraes foi um poeta significativo da Segunda Fase do Modernismo. Ao publicar sua Antologia Poética, em 1955, admitiu que sua obra poética se dividia em duas fases: Vida pessoal O lugar preferido da casa de Vinícius era a banheira, onde passava horas a fio escrevendo. Nos shows, se apresentava sentado diante de uma garrafa de uísque. No final da vida, diabético, foi obrigado a trocar o malte pelo vinho branco. Mas jamais abriu mão de seu doce preferido, o papo-de-anjo. Vinicius casou-se nove vezes e teve cinco filhos. O primeiro casamento, com Beatriz Azevedo de Mello, foi o mais longo e durou onze anos. Suas outras esposas foram: Regina Pederneira, Lila Bôscoli, Maria Lúcia Proença, Nellita de Abreu, Cristina Gurjão, Gesse Gessy, Marta

Rodrigues e a última, Gilda Matoso.

Vinicius de Moraes faleceu no Rio de Janeiro, no dia 09 de julho de 1980, quando compunha a trilha do programa infantil “Arca de Noé” devido a problemas decorrentes de um edema pulmonar agudo e por este motivo o seu coração não resistiu e então Moraes veio a óbito.

Livros de poemas de Vinicius de Moraes

O Caminho Para a Distância (1933)

Forma e Exegese (1935)

Ariana, a Mulher (1936)

Novos Poemas (1938)

Cinco Elegias (1943)

Poemas, Sonetos e Baladas (1946)

Pátria Minha (1949)

Antologia Poética (1955)

Livro de Sonetos (1956)

O Mergulhador (1965)

A Arca de Noé (1970)

Teatro

Orfeu da Conceição (1954)

Cordélia e o Peregrino (1965)

Pobre Menina Rica (1962)

Prosa

O Amor dos Homens (1960)

Para Viver Um Grande Amor (1962)

Para Uma Menina Com Uma Flor (1966)

Disponível em: <https://www.ebiografia.com/vinicius_de_moraes/>.

Segundo o exposto das obras, "O Saltimbancos", "Sing: Quem Canta Seus Males Espanta", e a "A Arca de Noé" é possível perceber que estas, dialogam entre si com várias semelhanças, pois, em sua maioria, tratam de animais que, de alguma maneira, buscam fugir da realidade, cantando, dançando ou atuando por meio principalmente da união.

Aplicação do Projeto

O projeto *E se... os animais falassem?* teve início quando nossa coordenadora, a Prof^a. Dr^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha nos direcionou para a primeira visita à escola, em novembro do ano passado, onde iríamos atuar com o projeto. Esse primeiro contato com a

professora preceptora e a instituição de ensino, nos possibilitou vivenciar o ambiente escolar, como por exemplo: a sala de aula, sala de informática, biblioteca, sala dos professores, jardim, coordenação, entre outros. Proporcionou conhecer alguns os funcionários, que nos receberam de braços abertos, além de fazer uma observação minuciosa da realidade da escola, na busca de desenvolver aulas inovadoras, com o propósito de que os alunos participassem das leituras e atividades propostas pelo projeto.

Os meses seguintes foram voltados para desenvolvermos o projeto a partir dos textos e filmes disponibilizados pela coordenadora, em que teríamos de criar propostas dinâmicas e que estimulassem o interesse e a participação dos estudantes no decorrer das aulas e unidades. Para que essa elaboração pudesse ser construída, foram necessárias diversas reuniões e encontros entre os residentes, para debater as possíveis propostas na qual seriam utilizadas na criação dos conteúdos e atividades ao longo das unidades. Quando finalizada a produção do projeto, fizemos uma apresentação para a nossa coordenadora e demais colegas residentes, com o propósito de mostrar e receber suas orientações e observações. Após receber a aprovação da coordenadora, foi a vez de mostrar o que tinha sido produzido para a preceptora, em uma reunião realizada na instituição de ensino ISJ, ocasião em que até a coordenadora da escola participou.

A realização das atividades do projeto teve seu início apenas no mês de abril, visto que o estado passou pela situação de emergência devido a cheia do rio Acre. Com isso, ficamos impossibilitados de colocar o projeto em prática. No entanto, estávamos em planejamento e elaboração das aulas no período de paralisação. Os integrantes do projeto foram divididos em três turmas do 6º ano do ensino fundamental II, na Escola Instituto São José, no período matutino. De maneira que, cada dupla ficou responsável por uma turma, respectivamente: Turma 61 (Sara Teixeira e Maria Cristina Braga); Turma 62 (Grassiele Latessa e Leticia Mariane Moraes) e turma 63 (Samara Teles e Janier de Souza). As aulas são ministradas às segundas e sextas feiras, na supervisão da preceptora Maria Rosineide.

As aulas tiveram seu retorno na penúltima semana do mês de abril, quando tivemos o primeiro contato com as turmas, de forma que, nessa semana, focamos em introduzir o projeto, assim, dialogamos sobre o programa Residência Pedagógica, trazendo a sua finalidade e contribuições para os alunos e instituição de ensino. Trouxemos uma apresentação sucinta sobre os textos “Os saltimbancos e Arca de noé” os filmes “Sing - quem canta seus males espanta e Sing 2”, que seriam trabalhados ao longo das três unidades, abordamos também sobre a proposta final do projeto, ao qual pretendemos fazer um sarau de concurso de talentos e uma apresentação de peça teatral para a escola. As turmas deste

primeiro encontro, pareceram tranquilas, não se manifestaram tanto, mas participaram conforme as perguntas direcionadas por nós sobre os textos e filmes que seriam trabalhados com eles ao longo do projeto. Observamos que eles ficaram bem entusiasmados pelo conteúdo que foi apresentado, no entanto, também tiveram os que se manifestaram contra a apresentação na frente da turma, e explicamos que poderiam ficar tranquilos, pois eles iriam se encaixar no papel que se sentissem confortáveis, visto que apresentaríamos funções e cargos desempenhados em uma peça teatral.

Na primeira aula começamos a abordar sobre os primeiros pontos da unidade I: Gêneros teatrais. Iniciamos o conteúdo sobre o teatro, buscando sempre a participação dos alunos, então, fazíamos perguntas como: “O que é teatro?” e se eles sabiam “como tinha surgido o teatro?” Dessa forma, tinham os alunos que eram bem interativos e sempre levantavam a mão para compartilhar o que sabiam a respeito. O material de apoio que optamos por usar foram os slides, pois poderíamos acrescentar imagens e vídeos, essa foi a maneira que encontramos de chamar atenção dos alunos para o que estava sendo apresentado inicialmente.

Após a introdução sobre o teatro, começamos a tratar sobre os gêneros teatrais, trazendo os tipos e focando, principalmente, na comédia e na tragédia. Depois de explicar os conceitos dos gêneros tragédia e comédia, propusemos uma atividade, na qual trouxemos as duas máscaras impressas, para que eles pudessem colorir a sua escolha, mas o horário acabou e deixamos para o próximo encontro. Esse foi um dos pontos que consideramos negativos já no primeiro encontro, pois uma aula de cinquenta minutos passa muito rápido, isso sendo observado nas turmas 61 e 63, já que na segunda feira os alunos acabam tendo cinco horários, por isso a aula tem apenas esse tempo, diferente por exemplo da turma 62, que na sexta feira tem apenas quatro tempos e fica com o horário fechado de uma hora. Ademais, a aula foi bem produtiva, os alunos foram participativos buscando sempre interagir conosco.

Na segunda aula demos continuidade à unidade I: As diferenças entre o teatro e o cinema. Assim como no encontro anterior, buscamos já no início a participação dos alunos, de modo que ao questionarmos sobre “Qual seria a diferença entre o teatro e o cinema?” Tivemos bom proveito, pois eles sempre levantavam a mão para buscar expressar o que sabiam a respeito, e isso foi um dos pontos positivos que encontramos nas turmas, a maioria sempre buscava interagir. Os slides desse encontro foram de grande importância, pois anexamos fotos que mostravam o ambiente tanto do cinema quanto do teatro, isso facilitava a compreensão e o entendimento dos alunos. Em seguida, apresentamos os conceitos de cinema e teatro, e levamos os alunos a refletir sobre suas diferenças. Logo após, explicamos

sobre as funções e cargos que os personagens tinham no teatro e no cinema. Nessa parte demonstramos que uma peça teatral não tem apenas os atores principais, mas que também tinham os que participavam ao lado deles, e que nem sempre ficavam visíveis para todos ver no momento da apresentação, essa foi a forma que encontramos de diminuir o receio que alguns tinham a respeito do sarau e da peça teatral proposta para o final do projeto. Com o tempo corrido acabamos por deixar a atividade proposta de mímica para a aula seguinte. Ao final de cada aula buscamos trazer uma atividade dinâmica para que o encontro semanal não fique tão cansativo, no entanto, nem sempre as coisas saem como planejamos, por isso algumas vezes precisamos modificar o roteiro e a programação que tínhamos feito antes.

Na terceira aula continuamos os estudos da unidade I: A leitura compartilhada do conto “Os músicos da cidade de Bremen - um conto de fadas dos irmãos Grimm.” Nesse encontro as turmas estavam divididas em grupos. A professora preceptora já os havia separado com o propósito de fazer com que diminuíssem as conversas aleatórias e se concentrassem nos estudos. Essa organização facilitou a leitura do conto que propusemos. Em cada grupo distribuímos uma cópia do texto e projetamos também no datashow, de maneira que todos pudessem acompanhar a leitura. Observamos que os alunos apresentaram dificuldade ao longo da leitura do conto, principalmente em relação à pontuação. A leitura não fluiu da maneira que queríamos, pois alguns liam baixo e dificultavam a compreensão dos demais, tanto que na metade do texto optamos por ler todos juntos. Por conta disso, ao final da leitura poucos foram os que conseguiram entender sobre o que o texto se tratava, então foi solicitado como atividade para casa que eles fizessem a pesquisa do texto e trouxesse um pequeno resumo feito com suas palavras, sobre o que tinham entendido da história. Nesse encontro notamos que as turmas estavam bem agitadas, visto que, em algumas partes do texto precisávamos chamar a atenção de alguns para prestar atenção na leitura dos colegas. Foi nesse momento que observamos que o professor precisa saber ter o controle da sala, para que alguns não prejudiquem o aprendizado de outros, além de buscar novas estratégias para as leituras futuras.

Na quarta aula demos continuidade ao encontro anterior, no qual foi proposto que os alunos fizessem um resumo sobre o conto “Os músicos da cidade de Bremen - um conto de fadas dos irmãos Grimm”, no entanto, observamos que a maioria da turma não tinha realizado a atividade. Logo, resolvemos passar nas cadeiras de cada um e anotar os que tinham feito, em seguida foi solicitado que os alunos que tinham feito pudessem socializar a leitura dos resumos que tinham produzido com a turma. Tivemos alguns voluntários, mas os demais ficaram tímidos e não quiseram participar, com isso, precisamos fazer novamente a leitura do

conto para a turma. Ao finalizar propusemos uma roda de conversa sobre o que tinham entendido do texto. Foi um momento bem interativo, pois a maioria da classe participou. Todavia, observamos que muitos estavam com conversas paralelas e não se atentaram para o que estávamos trabalhando em sala de aula. Para as próximas aulas tivemos que elaborar outras propostas para melhorar a participação e o interesse dos alunos.

Para as próximas aulas daremos continuidade ao projeto, seguindo as unidades já apresentadas. Mesmo com poucas aulas ministradas já temos a ideia de que as turmas se comportam de maneira diferente e precisamos adaptar os conteúdos de forma que os alunos tenham interesse pelo que está sendo apresentado. Por conta disso, estamos fazendo reuniões de planejamento, para discutir como as turmas estão reagindo ao conteúdo que está sendo abordado ao longo das unidades. Essa foi uma forma que encontramos de saber se as propostas já produzidas estão surtindo o efeito que esperávamos. Além de proporcionar experiências para quando estivermos em sala aula, visto que um professor precisará organizar seus materiais antes das aulas. Essa observação só foi possível a partir do projeto, que nos permite estar diretamente em contato com os alunos e professores, fazendo com que os residentes adquiram práticas que levem para as suas futuras salas de aulas.

Os projetos da Residência Pedagógica proporcionam aos futuros professores de língua portuguesa, como devem inovar e modernizar nas suas aulas de literatura. É sabido que leitura é um dos grandes impedimentos para se fazer leitores, e é justamente a partir das ideias planejadas e executadas ao longo dessas propostas que podemos mudar essa realidade. As novas tecnologias podem auxiliar essas práticas dos conteúdos que precisam ser trabalhados ao longo das aulas, essa é uma forma de chamar a atenção dos alunos a partir dos meios aos quais eles têm acesso, interesse e curiosidade.

Referências

Academia internacional de cinema - AIC, 2020. **Entenda as diferenças entre atuação para cinema e teatro**. Disponível em: <<https://www.aicinema.com.br/entenda-as-diferencas-entre-atuacao-para-cinema-e-teatro/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

Contos de Grimm, 2023. **Os músicos da cidade de Bremen**. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/os_musicos_de_bremen>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

Ebiografia, 2020. **Irmãos Grimm**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

Ebiografia, 2023. **Vinicius de Moraes**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/vinicius_de_moraes/>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

Escola kids, 2023. **Os saltimbancos.** Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/historia/os-saltimbancos.htm>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

Escola de teatro Juliana Leite, 2019. **Diferenças entre teatro e cinema.** Disponível em: <<https://teatrolimeira.com.br/2019/10/02/diferencas-entre-teatro-e-cinema/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

Português, 2023. **Fábula.** Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/a-fabula-suas-caracteristicas-discursivas-.html#:~:text=F%C3%A1bula%20%C3%A9%20um%20texto%20predominantemente,%C3%A9tica%20e%20moral%20dos%20indiv%C3%ADduos>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2023.

Toda matéria, 2023. **Texto teatral.** Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/texto-teatral/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

Trabalhos escolares, 2023. **Dinâmica quebra cabeça.** Disponível em: <<https://www.trabalhosescolares.net/dinamica-para-uniao-do-grupo/>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

Vinicius de Moraes, 2023. **A arca de noé.** Disponível em: <<https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/livros/arca-de-noe>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

Wordwall, 2023. **Site cria dinâmicas.** Disponível em: <<https://wordwall.net/pt>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023

Anexos



Anexo 1. Reunião: apresentação do material produzido - 27/02/2023.



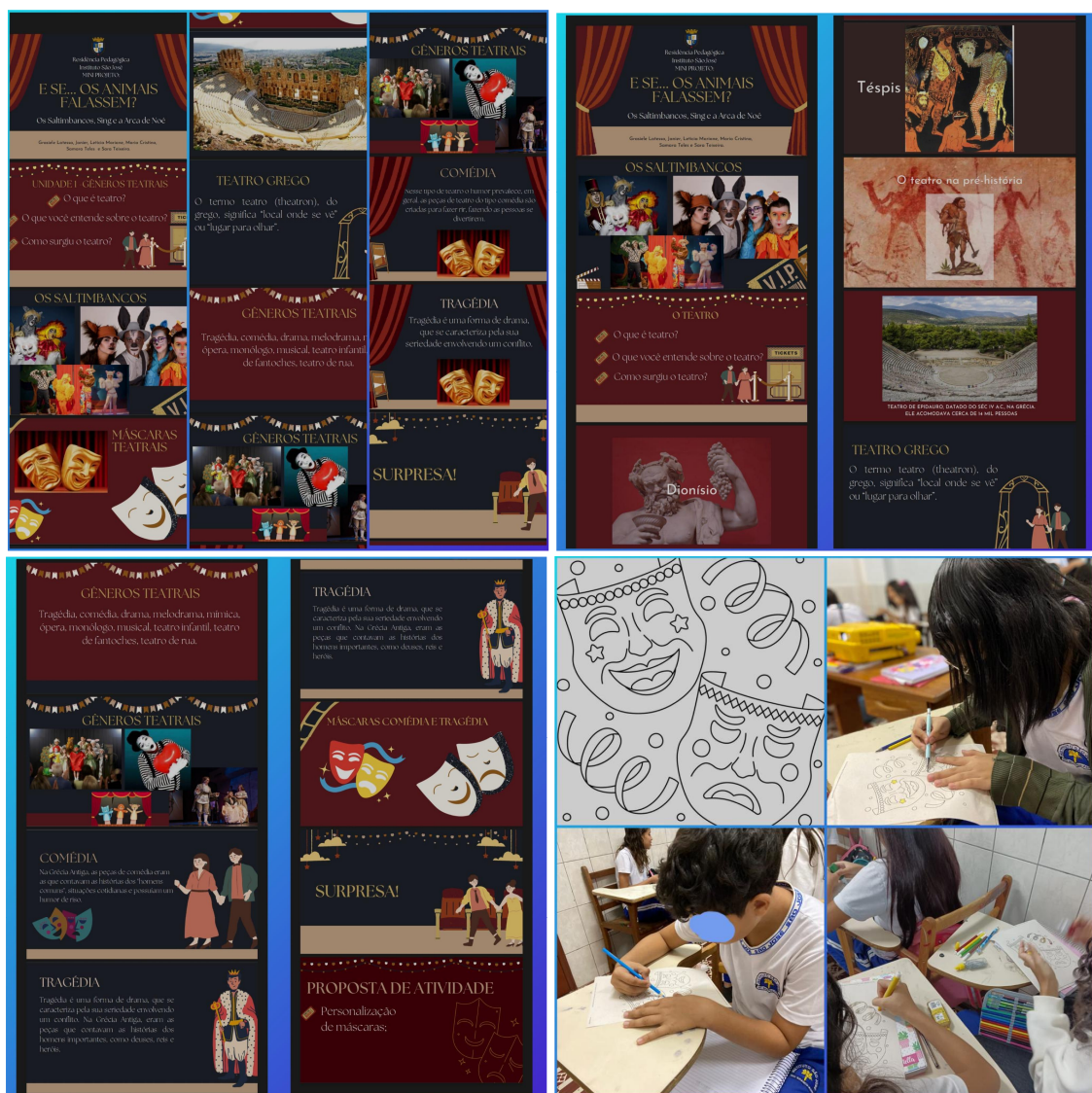
Anexo 2. Apresentação do material produzido para preceptora - 09/03/2023



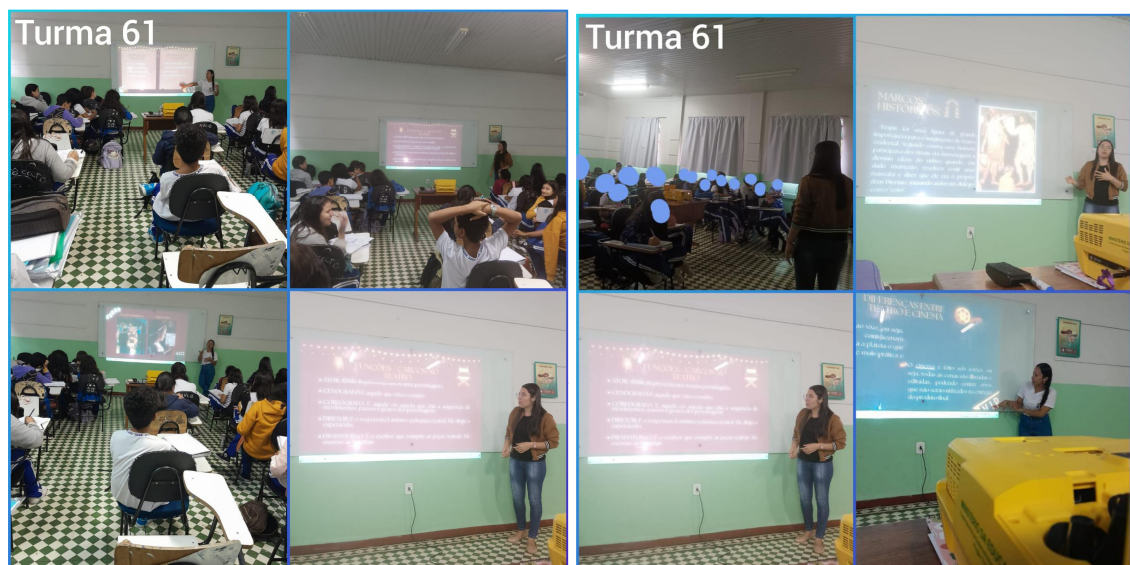
Anexo 3. 1º encontro - Introdução ao projeto.



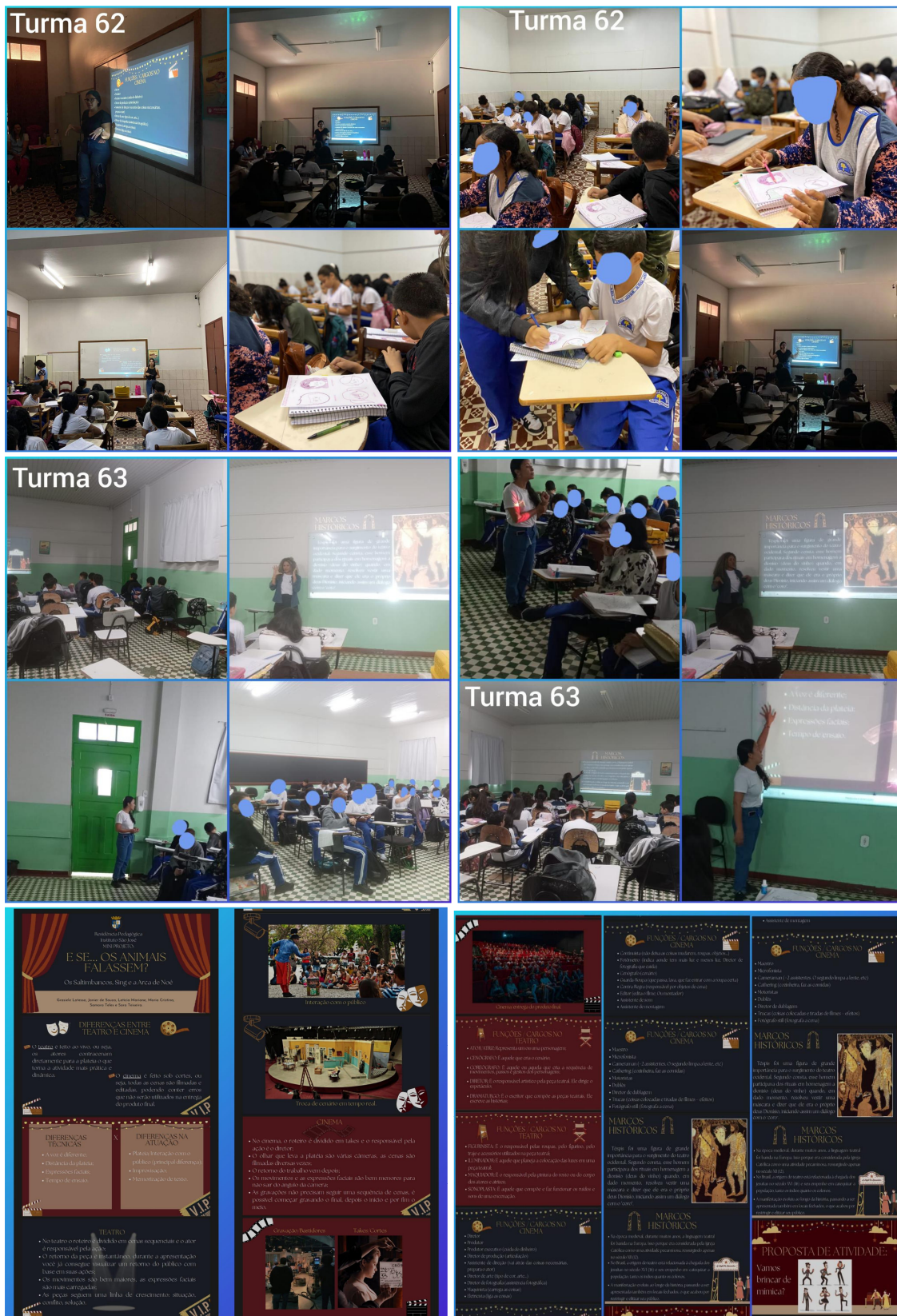
Anexo 4.1. 1ª aula - Unidade I: Gêneros teatrais.



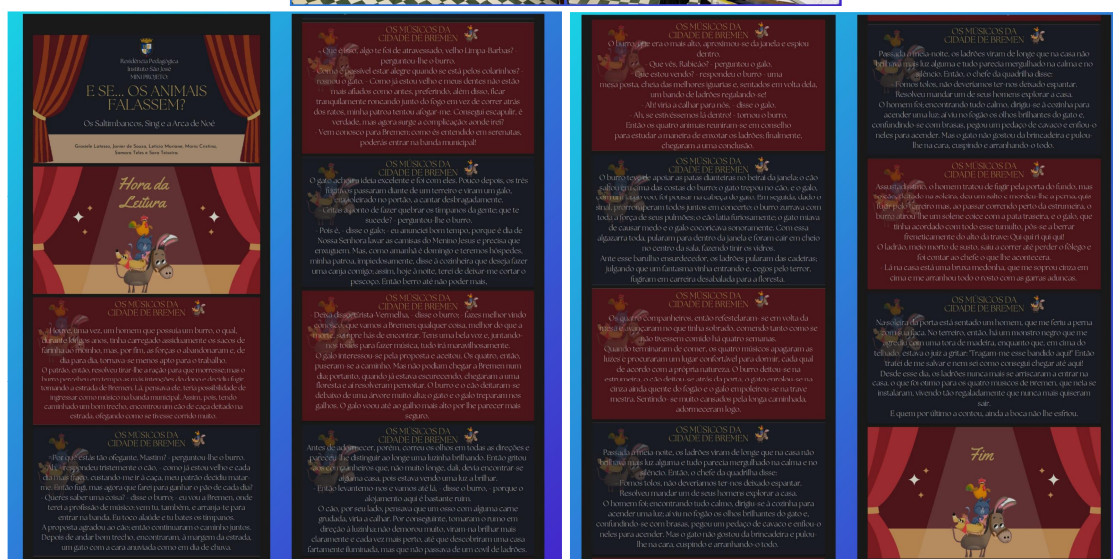
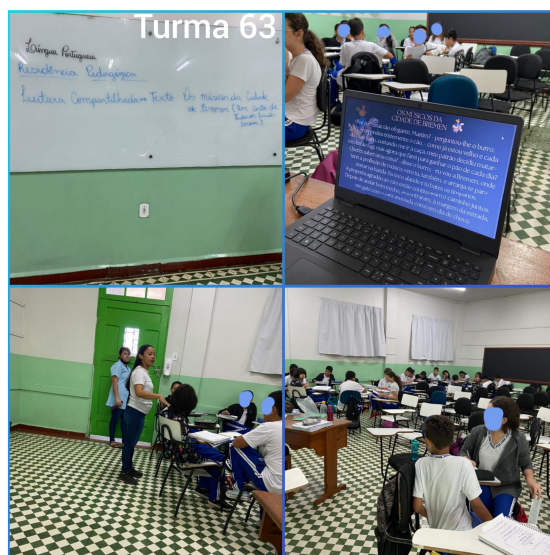
Anexo 4.2. 1º aula - Unidade I: Gêneros teatrais.



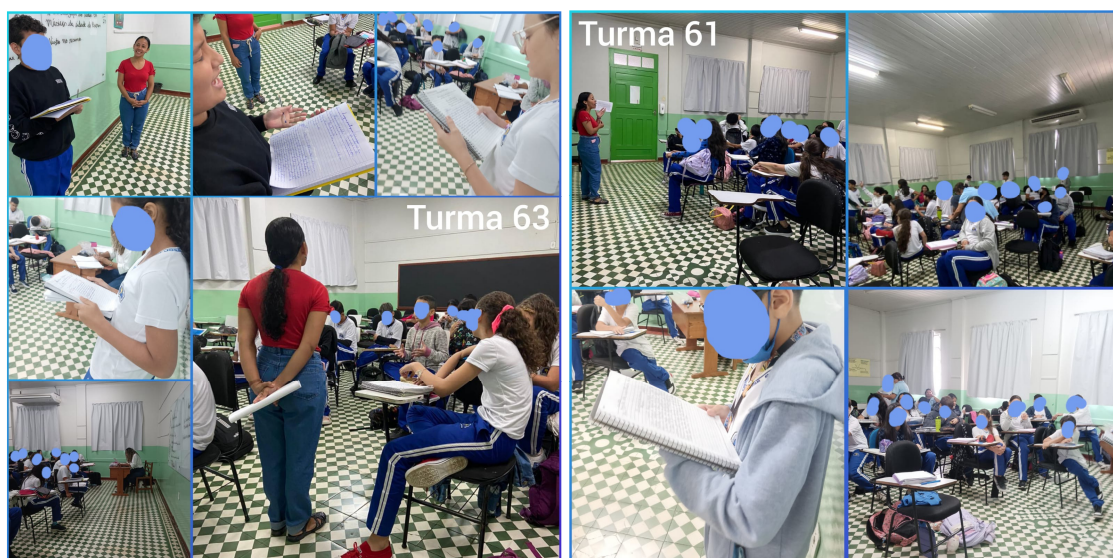
Anexo 5.1. 2º aula - Unidade I: Diferença entre o teatro e o cinema.



Anexo 5.2. 2º aula - Unidade I: Diferença entre o teatro e o cinema.



Anexo 6. 3º aula - Unidade I: Leitura compartilhada do conto “Os músicos da cidade de Bremen - Um conto de fadas dos irmãos Grimm.”



Anexo 7. 4º aula - Unidade I: Socialização dos resumos produzidos.

Organizadoras

Marina de Lima Braga Penha



Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre. Foi bolsista de Iniciação científica do CNPQ 2012/2014, e bolsista do PIBID - Letras Português da CAPES 2015/2018. Atualmente participa do projeto de pesquisa intitulado Leitura literária em foco. Pertence ao Grupo de pesquisa NELL- Núcleo de estudos linguísticos e literários da UFAC. Foi professora substituta de língua portuguesa do Colégio de aplicação da UFAC de agosto de 2018 até julho de 2020 e de 2023 a 2025. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Débora de Lima Braga Penha



Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2017). Mestre em Economia pelo Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGE-DEE-UFV). Atua nas áreas de Desenvolvimento Econômico e Políticas Públicas com ênfase em Economia da Educação. Membro do Young Scholars.

Gisela Maria da Lima Braga Penha



Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1986), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996), doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e Pós-doutorado pela UNESP/Assis. É membro do Grupo de pesquisa: historiografia, cânone e ensino (UnB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literatura portuguesa e teoria da literatura. É pesquisadora do CNPQ e líder do Grupo de pesquisa NELL - Núcleo de estudos linguísticos e literários, onde desenvolve a linha de pesquisa Teorias da linguagem e ensino. É professora da UFAC (Universidade Federal do Acre) de Teoria da literatura e literaturas de língua portuguesa. Atua, também, como Coordenadora da área de Língua portuguesa/ Leitura literária do programa PIBID da CAPES. É professora permanente do PROFLETRAS - Mestrado profissional em Letras da UFAC.

ISBN: 978-65-80261-49-9



DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261499