



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – CENTRO DE HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARIA DO CARMO ALMEIDA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
RELAÇÕES ENTRE OS PERFIS DE CINDERELA E AURÉLIA**

GUARABIRA – PB

2019

MARIA DO CARMO ALMEIDA DE OLIVEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
RELAÇÕES ENTRE OS PERFIS DE CINDERELA E AURÉLIA

Trabalho de Dissertação submetido ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como etapa exigida para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aldinida Medeiros

GUARABIRA – PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

- O48l Oliveira, Maria do Carmo Almeida de.
Letramento literário na educação básica [manuscrito] :
relações entre os perfis de Cinderela e Aurélia / Maria do
Carmo Almeida de Oliveira. - 2019.
144 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa , 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Aldinida Medeiros , Coordenação do
Curso de Letras - CH."
1. Letramento literário. 2. Ensino fundamental. 3.
Cinderela. 4. Senhora. I. Título
21. ed. CDD 372.4

MARIA DO CARMO ALMEIDA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE OS PERFIS DE CINDERELA E AURÉLIA EM
LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

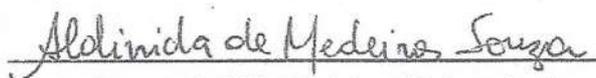
Trabalho de Dissertação submetido ao
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS, da Universidade Estadual da
Paraíba, Campus III, como etapa exigida para
obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e
Ensino

Aprovado em: 28/03/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Aldinida Medeiros (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba



Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Dr.^a Rosilda Alves Bezerra

Universidade Estadual da Paraíba

A minha mãe, cujas histórias contadas à noite – sem livro à mão – me levavam a visitar mundos e a apreciar a leitura, sem o saber exatamente, dedico.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sempre, agradeço a Deus, por ser minha base e fortaleza.

A meus pais, por me ensinarem a dar valor aos meus estudos e me proporcionarem inúmeras leituras durante a vida.

A meus irmãos queridos, às vezes distantes fisicamente, mas sempre unidos, “um por todos e todos por um”. Cristina, obrigada pelas dormidas nas quintas-feiras, eram noites divertidas com meu pequeno Marcilinho, pode ter certeza! Côca, obrigada por ter participado de tantas lutas e vitórias comigo, ajudando sempre que preciso e me apoiando.

A meu esposo, Dinho, por compreender que essa etapa tão importante é mais que uma escolha, é um sonho em minha vida, e me apoiar durante as viagens semanais.

A minhas filhas, Luna e Lívia, pelo amor incondicional, embora as minhas ausências tenham se acentuado nesse período de estudos.

A meus colegas de curso, sobretudo às companheiras de carro, Cris, Adriana, Elinalva e Regilane (esta, agora, acompanhando essas correrias todas lá de cima). Vocês foram, muitas vezes, o motivo que me fez acordar antes das quatro da manhã para seguir essa viagem longa e cansativa todas as semanas.

A todos os professores do Profletras em Guarabira, em especial Rosângela Neres, a partir da qual reavivei muitos amores literários e consolidei a certeza do que eu precisava fazer.

Às professoras Daniela Maria Segabinazi – da Universidade Federal da Paraíba – e Rosilda Alves Bezerra – da minha estimada Universidade Estadual da Paraíba –, por se disporem a acrescentar um pouco de seus vastos conhecimentos a esta pesquisa.

À direção da Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, onde orgulhosamente leciono, sempre disposta a me apoiar durante esse processo de mestrado.

A toda a equipe da Escola Municipal na qual realizei esta pesquisa-ação, por ter me recebido com todo o acolhimento possível. E, mais que tudo, agradeço à professora Fátima Alcantra, que já tinha sido minha professora de 9º ano e me cedeu preciosas aulas para desenvolver o nosso trabalho.

Aos alunos do 9º ano participantes da pesquisa, os quais, tímidos inicialmente, puderam mostrar várias potencialidades durante o percurso do trabalho. Tenho um grande carinho por cada um de vocês!

Enfim, a minha professora e orientadora Aldinida Medeiros, conhecida desde a graduação e por meio da qual consigo enxergar horizontes profissionais na coisa que mais amo na vida: literatura.

Muito obrigada!

*Versos... não
Poesia... não
um modo diferente de contar velhas histórias*

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo central de investigar como o processo de letramento literário ocorreu numa turma de 9º ano de ensino fundamental, de modo a refletir sobre as metodologias necessárias para a construção e solidificação de competências e habilidades leitoras. Elegemos como objetos de leitura o conto de fadas *Cinderela ou O sapatinho de vidro* (2010/1697), de Charles Perrault, e o romance *Senhora* (2011/1874), de José de Alencar, a fim de destacar a relação entre os perfis femininos como protagonistas. O trabalho é caracterizado como uma pesquisa-ação, com viés bibliográfico, devido ao desenvolvimento de uma proposta de intervenção baseada (inicialmente) no modelo de “sequência expandida”, apontado por Rildo Cosson (2016), as quais assinalam uma perspectiva de leitura ampla e irrestrita às práticas escolares usuais, na qual se encontram sistematizadas as etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão das narrativas. A intervenção foi realizada em uma das escolas da rede pública municipal da cidade de Sumé – PB, no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma turma com 25 alunos, numa faixa etária que varia dos 13 aos 21 anos. Para o estudo, *a priori* foram aplicados questionários para análise dos principais eventos e práticas de letramento em que os estudantes se encontram inseridos, baseados em modelos apresentados por Rojo (2009). Utilizamos, ainda, como aporte teórico, os estudos de Soares (1999), Solé (1998), Martins (2006), entre outros, acerca da leitura e do letramento; e também os de Todorov (2009), Bosi (2017), Candido (2011/2014), Ribeiro (2014), Carvalho (2009) e outros, com reflexões mais específicas em torno da leitura dos gêneros literários escolhidos como objetos da pesquisa-ação. Os produtos da interpretação das narrativas foram diários de leitura, discussões em sala, minicontos, fotonovela e peça de teatro, solicitados durante as etapas da sequência. Compreendemos que esta pesquisa contribuiu para o aprimoramento das práticas de leitura e escrita da maioria dos estudantes, letrando-os literariamente. Igual e posteriormente, espera-se que esse estudo possa servir de aparato metodológico para outros docentes que estejam empenhados em assumir seu papel de educadores e mediadores de aprendizados.

Palavras-chave: Letramento literário. Ensino fundamental. Representações femininas. *Cinderela. Senhora.*

ABSTRACT

This work has the central objective of investigate how the literary literacy process took place in a 9th grade elementary school, in order to reflect on the methodologies necessary for the construction and solidification of reading skills and competences. We elect as reading objects the fairy-tale *Cinderella or The Glass Shoe* (2010/1697), by Charles Perrault, and the novel *Senhora* (2011/1874), by José de Alencar, in order to point out the relation between the female profiles as main character. The work is characterized as an action research, with bibliographic bias, due to the development of an intervention proposal based (initially) in the “expanded sequence” model, pointed out by Rildo Cosson (2016), which indicate a broad reading perspective and unrestricted to the usual school practices, which point to a perspective of wide and unrestricted reading of the usual school practices, in which they’re systematized the stages of motivation, introduction, reading, interpretation, contextualization and expansion of narratives. The intervention was carried out in one of the public schools in the city of Sumé - PB, in the 9th grade of elementary school, in a class with 25 students, ranging in age from 13 to 21 years. For the study, questionnaires were used a priori to analyze the main events and literacy practices in which students are inserted, based on the models presented by Rojo (2009). We also use, as theoretical contribution the studies of Soares (1999), Solé (1998), Martins (2006), among others, about reading and literacy; and also those of Todorov (2009), Bosi (2017), Candido (2011/2014), Ribeiro (2014), Carvalho (2009) and others, with more specific reflections around the reading of that kind of literary chosen as objects of research- action. The products of the interpretation of the narratives were reading dailies, discussions in the room, short story, photo novel and play, requested during the steps of the sequence. We understand that this research contributed to the improvement of the reading and writing practices of most students, writing them literarily. Equally and subsequent, it is expected that this study may serve as a methodological apparatus for other instructors who are determined to take on their role as educators and mediators of learning.

Keywords: Literary literacy. Elementary School. Females Representations. *Cinderella*. *Senhora*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Portfólio de leituras.....	58
Figura 2 – Capa do romance <i>Senhora</i> (José de Alencar) utilizado na sequência.....	65
Figura 3 – Releitura da obra <i>Cinderela</i> : momento da prova do sapatinho.....	69
Figura 4 – Alunos fazendo leitura do romance <i>Senhora</i> em sala de aula.....	73
Figura 5 – Exibição de vídeo com trecho da novela <i>Essas mulheres</i> (2005).....	75
Figura 6 – Fotografia feita para a fotonovela	80
Figura 7 – Páginas da fotonovela <i>Senhora</i>	80
Figura 8 – Ensaio para peça de teatro.....	82
Figura 9 – Apresentação inicial no dia da culminância da sequência	84
Figura 10 – Entrevista com Aurélia e Cinderela representadas por estudantes da pesquisa-ação	85
Figura 11 – Cenas da peça de teatro baseada no romance <i>Senhora</i>	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Materiais impressos presentes nas casas dos estudantes	60
Gráfico 2 – Textos escritos comumente lidos pelos estudantes	61
Gráfico 3 – Finalidade do uso de celular pelos estudantes	62
Gráfico 4 – Atividades culturais realizadas pelos estudantes	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise dos elementos da narrativa no conto <i>Cinderela</i>	67
Quadro 2 – Minicontos baseados no conto <i>Cinderela</i>	70
Quadro 3 – Trechos da análise do modelo de comportamento de Cinderela	71
Quadro 4 – Trechos de diário sobre os primeiros capítulos de <i>Senhora</i>	74
Quadro 5 – Análise dos elementos da narrativa no romance <i>Senhora</i>	76
Quadro 6 – Comparação entre personagens de <i>Cinderela</i> e <i>Senhora</i>	78
Quadro 7 – Comparação entre os perfis femininos de Cinderela e Aurélia	81
Quadro 8 – Depoimento sobre a importância do projeto, dificuldades, pontos positivos e negativos	86

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
MS	Ministério da Saúde
PB	Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O cenário da pesquisa e desta dissertação	15
2 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	18
2.1 O ato de ler	18
2.2 A leitura de literatura.....	21
2.3 O tratamento dado à literatura na escola	23
2.4 A literatura na escola: letramento literário	26
3 CINDERELA E SENHORA: NARRATIVAS COM PROTAGONISTAS FEMININAS EM PAPÉIS CONVERGENTES	32
3.1 Conto e Romance: gêneros literários distintos em favor da leitura	32
3.2 A “gentil e bela” Cinderela.....	37
3.3 Senhora de si ou dele?	43
3.4 A relação entre os perfis femininos de Cinderela e Aurélia	49
4 UMA SEQUÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA: DISCUSSÃO E ANÁLISE	54
4.1 O trabalho com a leitura literária	54
4.2 O local de intervenção e o público-alvo desta pesquisa	56
4.3 Descrição da aplicação da sequência literária	56
4.3.1 Motivação	57
4.3.2 A realidade de leitura dos estudantes – análise de práticas de letramento	59
4.3.3 Introdução	64
4.3.4 Leitura do conto <i>Cinderela</i>	66
4.3.5 Primeira interpretação do conto <i>Cinderela</i>	68
4.3.6 Segunda interpretação do conto <i>Cinderela</i>	70
4.3.7 Leitura do romance <i>Senhora</i>	72
4.3.8 Primeira interpretação do romance <i>Senhora</i>	79
4.3.9 Segunda interpretação do romance <i>Senhora</i>	81
4.3.10 Expansão.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE	15
APÊNDICE A – Sequência literária.....	16

APÊNDICE B – Questionário de leituras.....	19
APÊNDICE C – Atividades de desenho após audição de canção.....	21
APÊNDICE D – Atividades sobre elementos da narrativa do conto <i>Cinderela</i>	23
APÊNDICE E – Diários de análise do comportamento de Cinderela.....	26
APÊNDICE F – Diários sobre primeiras impressões acerca do romance <i>Senhora</i>	28
APÊNDICE G – Atividades sobre elementos da narrativa do romance <i>Senhora</i>	31
APÊNDICE H – Roteiro da peça de teatro <i>Senhora</i>	34
APÊNDICE I – Produção de falas para a fotonovela.....	39
APÊNDICE J – Fotonovela <i>Senhora</i>	40
APÊNDICE K – Atividade de comparação entre Aurélia e Cinderela	45
APÊNDICE L – Diários sobre a importância deste projeto	46
ANEXOS.....	49
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)	50
ANEXO B – Termo de autorização institucional.....	53
ANEXO C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	54
ANEXO D – Modelo de Termo de Autorização de Imagem	56
ANEXO E – Termo de Compromisso da Pesquisadora	57
ANEXO F – A Fábula da Águia e da Galinha (Leonardo Boff)	58
ANEXO G – Letra da canção <i>Era uma vez</i> (Kell Smith).....	59
ANEXO H – Os elementos da narrativa.....	60
ANEXO I – O Microconto/miniconto	61

1 INTRODUÇÃO

1.1 O cenário da pesquisa e desta dissertação

Nas escolas brasileiras, os trabalhos com ênfase na leitura se concentram, segundo Antunes (2003, p. 27) em tarefas mecânicas, tais como: atividades de decodificação da escrita; leitura sem interesse, sem nenhum objetivo prático; momentos de treino ou oportunidades para futuras “cobranças” (prova); recuperação apenas de elementos explícitos no texto; pouco ou nada que estimule o estudante a compreender as funções variadas da leitura. Ou seja, fala-se muito em leitura na escola, todavia, a escola não proporciona tempo para uma “real” leitura.

Os livros didáticos trazem fragmentos de textos (ou textos curtos) por questão de espaço; as bibliotecas, em geral, não oferecem volumes suficientes para atender à demanda de discentes; estes não dispõem de renda satisfatória para a aquisição de obras importantes. Desse modo, as aulas de leitura acabam sendo dispensadas, pois as dificuldades parecem imensas e, conseqüentemente, parece crescer a aversão à leitura.

Há uma deficiência, também, nesse âmbito, de um olhar do docente que faça despertar a curiosidade a respeito da leitura, principalmente a dos textos literários. Assim, “é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura da literatura* como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos” (MARTINS, I., 2006, p. 85, grifos da autora). Por meio da leitura, é possível uma interação entre indivíduos, uma troca de saberes e não há como duvidar de que esse diálogo possa favorecer o crescimento cognitivo de quem lê.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Fundamental, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68). Por esse motivo há a necessidade de um olhar atento da escola para essas necessidades atuais em torno da leitura.

Inclusive, é essencial que nos voltemos para a realidade de nossos estudantes, para que se construam solidamente com eles as competências de leitor. Logo, para trabalhar a leitura, vale fazer uso de temas presentes nessa esfera, como, por exemplo, a figura feminina em situações cotidianas e idealizadas, bem como suas representações em textos narrativos clássicos, de modo a relacioná-las à realidade contextual. Dessa forma, elegemos como objetos de leitura o conto de fadas *Cinderela ou O sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, e o romance

Senhora, de José de Alencar, a partir dos quais realizaremos oficinas de letramento literário, destacando comparações entre as características das protagonistas Cinderela e Aurélia.

A escolha por essas duas personagens, distantes temporalmente, e também presentes em gêneros distintos (conto de fadas e romance), se deu a partir da percepção de que Aurélia, embora se apresente como uma mulher forte e independente, de fato é muito semelhante às princesas de contos de fadas, como Cinderela. E essa relação entre as personagens será levada para a sala de aula como forma de também possibilitar a percepção desses modelos de comportamento presentes desde as princesas de contos de fadas até os dias de hoje. Desse modo, a escolha se justifica para a formação de leitores mais críticos e atentos.

Com esse pensamento, nossa pesquisa tem o objetivo principal de investigar como o processo de letramento literário ocorre numa turma de 9º ano de ensino fundamental, de modo a refletir sobre as metodologias necessárias para a construção e solidificação de competências e habilidades leitoras. De maneira específica, pretendemos: a) diagnosticar os eventos de letramento pelos quais os estudantes passam em seu cotidiano; b) aplicar uma sequência literária a fim de construir/expandir modos diversificados de ler; c) analisar os passos de aplicação da sequência para perceber falhas, mas também etapas a serem mantidas; d) discutir sobre novas abordagens metodológicas de letramento literário a partir das conclusões obtidas durante a execução deste trabalho.

Nosso trabalho é, portanto, caracterizado como uma pesquisa-ação, com viés bibliográfico, devido ao desenvolvimento de uma proposta de intervenção baseada (inicialmente) no modelo de “sequência expandida”, apontado por Rildo Cosson (2016), e análise qualitativa dos dados. A intervenção foi realizada em uma das escolas da rede pública municipal da cidade de Sumé – PB, no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma turma com 25 alunos, numa faixa etária que varia dos 13 aos 21 anos.

Para o estudo, primeiramente foram aplicados questionários para análise dos principais eventos e práticas de letramento em que os estudantes se encontram inseridos, baseados em modelos apresentados por Rojo (2009). Os resultados dos questionários nos ajudaram a modificar algumas estratégias antes pensadas para a sequência e foi possível, também, conhecer um pouco melhor a realidade de letramento dos estudantes.

É importante destacar que a presente pesquisa se encontra em conformidade às exigências da Resolução 196/96 CNS/MS, sobretudo no tocante ao respeito, dignidade, autonomia e integridade dos participantes. Além disso, representou risco mínimo, de acordo com a Resolução 466/12, visto que não previmos a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos estudantes participantes. Ademais,

esse estudo se amparou em teorias da área da linguística e do ensino de literatura e fez uso de materiais e atividades adequados à modalidade de ensino (ensino fundamental), bem como ao espaço escolar e suas regras (leitura, discussão, interpretação e produção textual).

Como forma de melhor delimitar e explicitar as etapas de construção deste trabalho coletivo de letramento literário, organizamos a dissertação em quatro capítulos, enumerados desde a introdução, na qual podemos observar uma noção abrangente do processo de trabalho.

Em seguida, no segundo capítulo, traçamos um panorama acerca do conceito de leitura a ser utilizado neste trabalho, bem como discutimos a importância do letramento literário nas escolas e dos gêneros conto e romance nesse processo, de modo a proporcionar uma competente formação de leitores. Nessa perspectiva, temos o aparato teórico de pesquisadores como Soares (1999), Rojo (2009) e Cosson (2016/2017), os quais especificam a importância do contato e do uso da língua escrita (e com a literatura, nesse caso específico) a fim de favorecer o letramento.

No terceiro capítulo destacamos o tema do nosso trabalho – as relações entre as representações femininas nas personagens Cinderela e Aurélia –, embasados pelos estudos de Ribeiro (2014), Canazart e Souza (2017), Carvalho (2009), Thiengo (2008), entre outros. Logo, frisamos como essas duas personagens convergem em um mesmo ideal feminino: casto, belo e de boa conduta. Isso porque, embora situadas em épocas distantes uma da outra, de costumes e contextos diferentes, essas mulheres trazem consigo um modelo de comportamento que se propaga, inclusive, até a atualidade. Logo, propusemos trazer para a esfera escolar esse tema, em gêneros literários distintos (conto e romance), para destacar a permanência desses ideais femininos.

No quarto capítulo, descrevemos todo o processo de aplicação da sequência literária, desde o seu início, com a aplicação dos questionários, até as respectivas produções (interpretações) e divulgação dos resultados para a comunidade, com destaque para os progressos e dificuldades encontradas durante os procedimentos e suas soluções devidas. Os comentários e análises de aspectos relevantes para a pesquisa foram tecidos em meio à descrição dos processos.

Por último, apresentamos nossas considerações finais, com as reflexões suscitadas antes, durante e depois da aplicação da sequência, acentuando, ainda, a intenção de pesquisas e aplicações de outras sequências literárias em breve. Em seguida, temos as referências bibliográficas desta pesquisa, além do Apêndice e dos Anexos utilizados durante o processo.

2 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

2.1 O ato de ler

Segundo Martins (2006), desde que começamos a compreender, a dar sentido ao que nos cerca, estamos aprendendo a ler. Isso ocorre a partir da primeira infância, quando nem entendemos o idioma falado ao nosso redor, mas já temos sensações, como frio ou calor, e percebemos sons, carinhos, cuidados de pessoas em nosso meio.

Zilberman (2009, p. 30) afirma que “compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Tal definição não se separa daquela dada por Martins (2006), pois vemos algum tipo de interação entre o sujeito leitor e o seu espaço. Essas primeiras concepções de leitura se mostram bastante naturais e incorporadas ao biológico humano. Ora, basta que se possuam os órgãos dos sentidos (olhos, ouvidos, pele) em perfeito estado para que se possa ler.

Todavia, grande parte da humanidade acredita que ler se restringe à decifração de códigos linguísticos, ato que se inicia com o processo de alfabetização. Esse processo, diferente do apresentado há pouco, é algo que precisa ser aprendido, geralmente no espaço escolar. Nesse contexto, “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS M., 2006, p. 25), ao passo que possibilita o contato com as mais diversas ciências, materiais informativos, fatos e realidades ficcionais. Por isso, a importância de se ensinar leitura na escola.

Esse conceito de leitura também “liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS M., 2006, p. 22). Por isso, ler ainda é sinônimo de privilégio, dada a sua importância para a integração das pessoas a seu meio. Tal privilégio pode, inclusive, acentuar diferenças sociais, quando se separa os que sabem ler dos que não sabem ou não podem ler. Logo, o papel da escola de promover o acesso à leitura é de grande importância para o fenecimento de tais diferenças.

Além disso, “ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 27). Nesse sentido, o leitor tem a possibilidade de adentrar em universos nunca pensados, num intenso movimento

de construção de sentidos e desenvolvimento pessoal e social, visto que o contato com culturas novas – ao lado daquelas de que ele tem conhecimento – amplia seu repertório imaginativo e concreto da realidade.

É notável que, hoje, estamos diante de um grande desafio, oportunizado pelos avanços tecnológicos. São diversos estímulos visuais, auditivos e até sensoriais presentes sobretudo nos aparelhos celulares de uma geração nativa¹ de um meio digital. Toda a interação contemporânea se baseia na rapidez de comunicação e em uma infinidade de informações novas ao toque de um dedo, a todo instante. Por esse motivo, percebemos bastante resistência por parte das diversas gerações em praticar o ato da leitura de textos mais longos e, ainda mais, de literatura. Isso porque

Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê (FAILLA, 2016, p. 20).

É evidente que toda leitura é válida, porém, aos poucos, percebemos nossos estudantes perdendo em competências e habilidades leitoras, fazendo cada vez mais leituras superficiais, por essa necessidade de rapidez nas comunicações. Isso não quer dizer que eles não saibam fazer uso da língua, isto é,

dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra (GERALDI, 2011, p. 89).

Entretanto, é necessário um avanço nessas práticas, ingressar em leituras mais aprofundadas, de modo a ampliar os níveis de conhecimento. A avaliação proporcionada pelo IDEPB², por exemplo, demonstra que os índices de desenvolvimento dos estudantes precisam

¹ O termo “nativos digitais” foi usado pela primeira vez pelo educador americano Marc Prensky, em 2001, para marcar a geração daqueles que nasceram a partir de 1980, quando os computadores já eram partes quase naturais de suas vidas. Entre as características dos nativos digitais, destacam-se: 1) relações efêmeras de amizade; 2) limites mais elásticos; 3) referências online/autodidatas; 4) protagonismo individual; 5) comunicação por mensagem; 6) consumo de informações; 7) liberdade e questionamentos; 8) imediatismo; e 9) satisfação em primeiro lugar. Disponível em: <<https://digital.futurecom.com.br/2018/04/11/geracao-internet-quem-sao-e-como-agem-os-nativos-digitais/>>. Acesso em: 28 out. 2018.

² IDEPB é o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba, que combina indicadores de desempenho e fluxo escolar e oferece consistente diagnóstico da qualidade do ensino ofertado nas

melhorar. Portanto, ao observar esses dados, é possível traçar estratégias de ensino voltadas para uma aula de língua portuguesa que procure desenvolver nos educandos as competências e habilidades necessárias para sua formação integral, aliada aos objetivos da escola e do IDEPB.

Ler, segundo Lajolo (1982)

não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, *apud* GERALDI, 2011, p. 91).

Vale destacar, mais uma vez, que “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido” (MARTINS M., 2006, p. 30). E a leitura pode até ser programada, como neste projeto, com objetivos definidos, porém jamais será previsível. Logo, cabe ao docente interagir com essas inesperadas situações e elaborar meios de vencer as dificuldades encontradas e, sobretudo, destacar as potencialidades dos educandos.

Assim, no ato de ler, o autor não é a chave do entendimento, nem tampouco o texto em si. O leitor também não será o responsável único pela compreensão. Igualmente, se para ler, é necessário decifrar o código linguístico, é evidente que não se vale apenas disso para chegar ao sentido. Nessa perspectiva, a leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 11).

Portanto, para ler, são evocados elementos que ultrapassam o limite linguístico, como contexto do autor e do leitor, experiências vivenciadas, época de produção e de leitura, entre outros dados. Importante é perceber que a leitura não é algo fixo, imutável, mas algo que se modifica de acordo com o momento, com o texto, com o leitor. É um ato que se adapta a diversas situações e traz consigo possibilidades de reinvenção das realidades haja vista que, a

partir do texto, realidade e ficção se entrecruzam em sentidos únicos, determinados pelas vivências do leitor naquele instante.

2.2 A leitura de literatura

Como apontado no tópico anterior, ler seria um modo de o indivíduo se relacionar racionalmente com o mundo. Nessa perspectiva, a literatura seria o instrumento capaz de traduzir, por meio de uma linguagem própria, a realidade ficcional, criada, coberta de possibilidades de comunicação e expressão. Assim,

Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Então, evidencia-se o importante papel do leitor na construção de sentidos durante a leitura de literatura, pois, se esses sentidos não se encontram prontos, acabados, cabe ao leitor, no momento de interação com o texto, incluir as suas próprias necessidades, realidades e impressões. É uma troca autor-texto-leitor sempre em atividade, quando,

ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo (TODOROV, 2017, p. 78).

Nesse movimento de intercâmbio entre atores da leitura literária, é notável como a literatura pode interferir na nossa própria constituição como sujeitos. A literatura, ao trazer em si a representação da realidade, do bem e do mal, do positivo e do negativo, convida o leitor a tomar parte, em um processo de identificação. Nesse processo, há a possibilidade de nos incorporarmos ao objeto lido, desde que haja essa identificação com um personagem, por exemplo, fazendo com que tenhamos experiências sem as ter vivenciado de fato, no mundo real. Tal fenômeno catártico pode ter efeito libertador, visto que certas emoções não podem ser vivenciadas de fato por nós, leitores, mas no ato da leitura podem vir a se concretizar pelo que os personagens vivenciam no texto ficcional.

Dessa forma, numa contínua interação, destacamos que “uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 13). Além da empatia, existe a possibilidade de vermos o personagem como uma outra forma de ser, alguém diferente de nós, leitores, mas que não deixa de ser alguém por isso, acentuando a necessidade de respeito à alteridade, de consciência de que a humanidade é composta de indivíduos diversos e que cada um terá seu lugar no mundo, desde que todos se respeitem.

Essa é uma maneira de ver a literatura com mais uma característica enriquecedora: a de encontro com as diferenças e de respeito à diversidade. Com esse pensamento,

A literatura representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas (TODOROV, 2017, p. 81).

Além das pessoas, os lugares que se apresentam ao leitor de literatura conferem uma aproximação com espaços e culturas novas, promovendo um conhecimento a cada leitura, a cada livro saboreado. Desse modo, “ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 9). É como sair de seu mundo individual, particular, para viajar em outros países, continentes, planetas, ou seja, lugares antes não imaginados são visitados frequentemente por meio da leitura. E esse fato não é apenas suposição, basta perguntar aos leitores. Muitos de nós certamente responderão que “ler é uma viagem”.

De fato, ler é uma “viagem” proporcionada pela palavra escrita, pela imagem vista ou idealizada, pela transposição de fatos para uma realidade imaginada, recriada, ressignificada. Para Cosson (2017),

a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência humana de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar (COSSON, 2017, p. 25).

E não há limites mesmo para esse mundo de palavras, pois não existem limites para o pensamento imaginativo, para a interação presente entre autor, texto e leitor. Não há limites para a vontade de ser e de fazer, por isso a literatura está em todos os lugares e provavelmente

sempre estará. Literatura agrada, diverte, incomoda, inquieta, mexe com as fantasias do leitor, invade os pensamentos. A literatura age, o leitor age e reage. Negar a leitura literária aos nossos estudantes é estreitar as suas possibilidades de atuarem e vivenciarem o mundo com outros olhos e experiências.

Ademais, ao trazermos para a sala de aula temas e obras adjacentes ao dia a dia dos estudantes, como os papéis desempenhados pela mulher na sociedade, por exemplo, destacamos formas de proporcionar uma interação melhor desse público com o objeto de estudo, de modo a favorecer o letramento. Até porque

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer ‘mais elitizadas’), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura (DALVI, 2013, p. 74).

Desse modo, por meio da leitura literária, podemos garantir chances de uma interação plena desses sujeitos com o mundo que os rodeia. Ora, é por meio da leitura que sentidos são criados. Através dela, o ser humano percebe as realidades – concreta e abstrata. A leitura abre um mundo de possibilidades.

2.3 O tratamento dado à literatura na escola

A formação do leitor é algo que se fala frequentemente nos ambientes ligados à educação. Mas será que as discussões sobre este tema não trazem em si um certo teor de falácia? Afinal, fala-se muito e pouco vemos o quadro mudar na educação nacional. Hoje, lê-se muita coisa, mas com pouco entendimento, ou seja, não se lê de fato. A leitura de literatura, tão almejada, não se realiza, ora por falta de tempo ou de material, ora por ausência de empenho por parte da classe docente. Nesse sentido,

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É, também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Contudo, ao observar os usos da leitura e da escrita dos estudantes de ensino fundamental, começamos a perceber o quão distante está da realidade deles o contato com a

leitura literária. A escola geralmente é aquela que abre as portas da leitura literária para o educando, porque, fora dela, poucos têm acesso a livros, o que é um dado relevante para se compreender o distanciamento entre alunos e a literatura. Contudo, é preciso termos em mente que não basta o acesso a livros, é preciso que iniciemos os jovens no exercício da leitura, de modo a despertar o interesse pelo ato de ler, que não pode estar fora do seu contexto.

Na maioria das vezes, como já explicitamos, pensa-se que ler é decodificar o texto, o que não é suficiente para se tornar um leitor. Em outros momentos, usa-se o texto literário como pretexto para ensinar gramática, afastando o aluno do ato de ler.

Nesse âmbito, os livros didáticos, de uma forma geral, contribuem para um afastamento da literatura, visto que não trazem, em sua grande maioria, os textos literários na íntegra (até por falta de espaço). Ou mesmo, acabam se detendo aos aspectos contextuais e históricos, deixando de lado o texto literário em si, fato muito comum no ensino médio. O professor que escolhe seguir unicamente esse instrumento de trabalho também escolhe o estudo de fragmentos, que não darão jamais o sentido do todo textual, de seus elementos portadores do sentido completo. Deixa-se de lado o entendimento de que

O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura (ROUXEL, 2013, p. 21).

É preciso que entendamos que a leitura, quando interessante para o aluno, proporciona momentos relevantes de aprendizagem. A escola, então, precisa agir para incentivar os educandos a não somente lerem, mas a almejem a leitura e a lerem com determinação e vontade. Isso porque a literatura é um caminho que permite ao leitor uma visão melhorada de si e de seu redor, no sentido de (auto)conhecimento, e o ato de ler proporciona a entrada nesse caminho. Nesse sentido, Todorov (2017) nos aponta que

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2017, p. 33).

De fato, é essencial que se proporcione ao estudante o acesso à literatura. Muitas vezes, será somente na escola que ele terá essa experiência tão importante para o seu enriquecimento cultural (e não só cultural mas emocional, criativo, cognitivo etc.). Em seu ensaio “O direito à

Literatura”, Antonio Candido (2011) relaciona a literatura aos direitos humanos tidos como mais básicos, como alimentação, o vestuário e a saúde. Para ele, a literatura age em prol de nosso equilíbrio, assim como o sonho atua durante o sono, ao trazer para nosso universo pessoal um universo fabulado, imaginado, muitas vezes até improvável e impossível na realidade, mas totalmente concreto no mundo literário.

Logo, como Candido (2011) destaca, a negação do acesso à literatura confirma as desigualdades já tão presentes em nosso meio social. Textos mais complexos, como os de José de Alencar, por exemplo, acabam sendo postos de lado pela suposição de que os alunos não iriam entender ou não sentiriam prazer em ler.

De fato, o tratamento que as escolas têm dado à literatura atualmente causa muito mais dissabor que prazer em ler, pois o aluno tende a associar o ato às tarefas desgastantes e, muitas vezes, sem sentido para ele. Mas não se trata apenas disso. Hoje, a literatura concorre com outras atividades, como os jogos eletrônicos, as redes sociais, os vídeos em canais na Internet, visto que estes atraem os jovens com artifícios fortes, como imagens, sons, movimentos.

Por isso, é de extrema importância fazer com que a literatura, como afirma Candido (2011), deixe de ser privilégio de alguns e possa fazer parte da realidade de todos, de forma igualitária. Segundo o autor, os grandes clássicos da literatura, por exemplo, podem interessar a todos e não apenas às classes chamadas eruditas. São textos que têm a chance de dialogar com os mais variados fatos e experiências do leitor. Até porque, “a leitura é a parte da interação verbal e escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66). Desse modo, o sentido da leitura não se limita simplesmente ao texto, mas se reveste das possibilidades que desperta em cada um, na influência mútua entre objeto e sujeito leitor. Nesse quesito,

o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com textos*. É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura se torna significativo (MARTINS I., 2006, p. 85, grifos da autora).

Assim, ao inserir práticas leitoras no ensino fundamental, indo além do mero exercício de decodificação, abriremos oportunidades de aprimoramento pessoal e social, pela assimilação, (re)significação e fruição da leitura literária. Com isso, é presumível que esta pesquisa contribuirá para o aprimoramento das práticas de leitura e escrita dos estudantes, a

partir do objetivo da percepção dos papéis femininos desempenhados pelas protagonistas Cinderela e Aurélia, nas obras narrativas em que estão inseridas.

Em consonância com esse desfecho, e posteriormente, espera-se que esse estudo possa servir de aparato metodológico para outros docentes que estejam empenhados em assumir seu papel de educadores e mediadores de aprendizagens. Acreditamos que a literatura precisa ter um espaço amplo na escola e, por meio desse trabalho, poderemos demonstrar diversas possibilidades de abordagens e meios de garantir a experiência da leitura.

2.4 A literatura na escola: letramento literário

Para trabalhar com a leitura literária nas escolas, destaca-se, o chamado “letramento literário”. Por isso, é importante determinar, primeiramente, o que significa falar de letramento. Em 1986, esse termo foi inaugurado por Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Posteriormente, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” faz a distinção entre *alfabetização* e *letramento* (SOARES, 1999, p. 15). A partir de então, o termo vem sendo tomado por diversos autores para se referir a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER E COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 19).

Convém explicitar que, segundo Soares (1999, p. 17), o significado essencial de letramento parte da origem da palavra “*literacy*, que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição. [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” Para a autora, é importante destacar que o novo termo adquiriu sentido nas práticas de ensino, visto que se refere ao “estado ou condição de quem saber ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 1999, p. 20), algo só tornado visível há pouco tempo. Assim, o ser letrado não é somente um ser que domina o código da escrita, mas aquele que faz uso socialmente desse código. E mais, o ser letrado literariamente não é somente o que decodifica o texto literário, mas o que relaciona esse texto com suas vivências – por identificação ou não –, além de atuar ativamente como produtor de sentidos.

Se antes não havia distinção nítida entre alfabetização e as práticas de letramento, hoje, após essas discussões, já visualizamos com mais clareza essa separação (e ao mesmo tempo, total convergência). As duas práticas estão relacionadas ao contato com a leitura e escrita, sendo

que alfabetização se volta para o lado individual e letramento para o social. Soares (1999) explicita que

do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística (SOARES, 1999, p. 17, grifos da autora).

Desse modo, destaca-se o “impacto” que essas mudanças ocasionam na vida dos indivíduos em contato com a escrita, promovendo o letramento. Podemos perceber que uma pessoa em processo de alfabetização tem a sua experiência individual com o código linguístico para aprender a decifrá-lo, geralmente auxiliada por um professor ou outro alguém que já domine esse código. Logo que começa a codificar e decodificar, adquire um novo nível de letramento, pois entra em contato com outras práticas sociais de uso da língua, como, por exemplo, a escrita de um bilhete.

Kleiman (1995) nos informa que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1989) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15-16, grifo da autora).

Assim, entendemos que “**letramento** é, pois, 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, 1999, p. 18, grifo da autora). Nesse sentido, evidenciamos que, para ser letrado, é necessário estar em contato com a escrita de algum modo, seja em gêneros simples ou complexos, no dia a dia, na escola ou mesmo em casa. Fazer uso da escrita em sociedade é estar em constante processo de letramento.

Assim, não se pode falar de um único letramento como uso social da escrita. Existem inúmeros tipos de letramento, letramentos múltiplos, que “também podem ser entendidos na perspectiva *multicultural (multiletramentos)*, ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p. 111). Temos, portanto, letramento social, político, digital, literário, entre outros que sejam solicitados pelas esferas de uso e circulação da língua escrita.

Noosso foco está no letramento literário, destacando que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2016, p. 16). Dessa forma, vemos que, na interação com a literatura, o indivíduo tem a oportunidade de se tornar sujeito de (re)criação de significados, mediado pelo texto escrito. É nessa interação autor-texto-leitor que múltiplos sentidos se entrecruzam com inúmeras possibilidades de interpretações, sem fixidez de regras superpostas, mas num nível dialógico e produtivo.

Ora, sabemos que

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar as letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

Então, nossos estudantes, em contato com a literatura, não apenas decifram seus signos, mas vão atribuindo significância a eles, sobretudo ligando-se a suas próprias experiências, num ciclo que envolve atitudes como absorver novidades do outro e levar para ele saberes já internos. Como destaca Cosson (2016, p. 17), “mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela [a literatura] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

Portanto, é essencial o letramento literário nas escolas, de modo a abandonar antigas práticas de uso do texto (muitas vezes fragmentado em livros didáticos) como um pretexto para estudo da gramática ou da História, sem se ater a seu “papel humanizador” de materializar “em palavras cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17).

A BNCC (2018), em relação ao ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental, destaca competências específicas “essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania”. Entre essas competências, espera-se que o estudante possa

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial

transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Assim, mais que um meio de comunicação e expressão, o texto literário figura como matéria-prima de outro plano semiótico, de modo a se explorar sua sonoridade e ritmo, analisando suas singulares estruturas sintáticas e possibilidades múltiplas de leituras.

Entende-se, pois, a validade da utilização do texto literário em sala de aula como um instrumento potencial de produção de sentidos, seja por meio da leitura ou da interpretação (que envolve formas de interpretação variadas e sempre renovadas), partindo das preferências dos estudantes até chegar aos pretendidos pelo professor.

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (BRASIL, 2018, p. 138).

Por isso, é essencial o olhar do professor para essas necessidades no âmbito do ensino, proporcionando ao aluno, a começar da sala de aula, o contato com essa formação literária. E, a fim de conseguir esse objetivo, nada mais adequado do que a aproximação com o texto literário. Só de teoria, não se forma um leitor de literatura, é preciso ler para conhecer.

Sabemos que,

fora da escola, a leitura silenciosa é o modelo padrão de leitura literária. O leitor adulto sentado em uma poltrona confortável ou recostado em um sofá, concentrado na leitura de um volume entre as mãos, é uma imagem recorrente quando se fala de leitura literária. Entende-se que esse leitor proficiente escolhe seus livros de acordo com a sua comunidade de leitores e reserva um tempo de lazer para a literatura (COSSON, 2017, p. 102).

Esse é um tipo de leitura extremamente comum para aqueles que leem habitualmente. Mas como chegar a esse padrão de leitura? É necessário começarmos de algum ponto. Cosson (2017) nos indica outro tipo de leitura silenciosa, além do exposto acima, chamada *leitura meditativa*. Nela, não se pretende apenas extrair os sentidos do texto, mas uma reflexão inspirada por esses sentidos. Além da leitura silenciosa, podemos experimentar a leitura

oralizada, dramatizada e outros modos de ler que podem ser desenvolvidos a partir de uma intervenção docente, de acordo com os objetivos de cada sequência.

Na escola, em que os estudantes buscam o direito à educação, o letramento literário pode e deve colaborar para garantir o acesso ao universo da escrita elaborada, repleta de possibilidades de interação. Para isso, o modelo de **sequência expandida**, cunhado por Cosson (2016, p. 51), que envolve etapas de motivação, introdução, leitura (com intervalos e contextualização), interpretação e expansão, deverá ser utilizado como meio de instigar os estudantes ao saber literário. Não mais aquela leitura-pretexto para o estudo de temas gramaticais ou a leitura por leitura, sem qualquer objetivo traçado. Mas uma atividade, como dito anteriormente, humanizadora, revelando traços e construindo saberes, mediados pela interação com o texto literário.

Acredita-se, dessa forma, que o letramento literário no ensino fundamental, mais especificamente no 9º ano, traga uma ampliação no repertório linguístico dos alunos e uma consequente apropriação para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, que perpassam as diversas áreas de conhecimento. Por meio da leitura, ainda, o letramento pode se efetivar de forma mais plena ao proporcionar ao estudante um aparato repleto de perspectivas significantes para suas produções escritas diversas e diárias. Portanto, o letramento literário não apenas servirá para a experiência estética e frutiva diante do texto narrativo (o que por si só já seria um objetivo extremamente válido), mas para possibilitar um progresso em práticas que envolvam a leitura e a escrita nos diversos âmbitos sociais.

Também é bom destacar que, neste projeto, o letramento literário não é algo que começou com a sequência proposta para a turma. De fato, ele é um procedimento que já se iniciou na vida escolar desses estudantes anteriormente, embora haja lacunas variadas nesse processo devido ao tratamento pouco sistematizado na escola. Nesse caso, a literatura é mais usada para fins de preenchimento de atividades do livro didático, quando pensamos em ensino fundamental; para o ensino de História e dos movimentos literários isolados, no ensino médio; ou mesmo para o estudo da gramática de fragmentos, em ambas as etapas de ensino. O saber/sabor literário parece ficar, portanto, em um ambiente externo à escola, e sabemos que, para a maioria dos estudantes, esta seria o único local que poderia favorecer o contato e a interação com o texto literário.

Igualmente, sabemos que o letramento literário, já iniciado (mesmo como exposto acima), não findou ao terminarmos as atividades referentes ao projeto. Esse processo de letramento deve ter prosseguimento a fim de garantir a plenitude dos procedimentos, que não podem cessar. Desse modo,

considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

Nesse caso, o contato com a literatura sempre há de ser louvável no processo de letramento, de aproximação com a escrita e sua função social. Isso permitirá ao estudante observar a presença da literatura em inúmeros aspectos do dia a dia, como fonte de produção de sentidos e ressignificação. Sim, os alunos devem compreender “que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75). Portanto, ser letrado literariamente é um processo contínuo de construção de modos diversos de atuar socialmente, de ser e de estar no mundo com uma visão ampliada de si e do outro, de expandir o imaginário e dar respostas às suas próprias indagações.

Com esse pensamento, no próximo capítulo expomos com mais detalhes os gêneros e textos escolhidos para fazer parte da sequência literária proposta em nosso trabalho: o conto de fadas *Cinderela* (Perrault) e o romance *Senhora* (José de Alencar). Além disso, traçamos a aproximação temática entre os textos, utilizada como ponto de aproximação entre os textos e os alunos-leitores.

3 CINDERELA E SENHORA: NARRATIVAS COM PROTAGONISTAS FEMININAS EM PAPÉIS CONVERGENTES

3.1 Conto e Romance: gêneros literários distintos em favor da leitura

O conto e o romance, gêneros escolhidos para a nossa sequência de letramento literário, pertencem à esfera dos gêneros narrativos e se distinguem, conforme Moisés (1967), a partir de duas classificações: a *quantitativa* e a *qualitativa*. Em relação à quantitativa, urge a diferenciação mais visível e, portanto, mais utilizada, que se refere ao número de páginas do texto, ou seja, ao tamanho da obra. Nesse caso, o conto seria mais curto em comparação ao romance.

Já sobre uma classificação qualitativa, a classificação se baseia essencialmente nos seguintes elementos da prosa: “a ação, as personagens, o tempo, o espaço, a trama, a estrutura, o drama, a linguagem, o leitor, a sociedade, os planos narrativos etc.” (MOISÉS, 1967, p. 25). A distinção, nesse caso, se dá a partir da densidade, na intensidade e no arranjo desses elementos: um romance tende a ter mais densidade em seus componentes que o conto.

De acordo com Moisés (1967), portanto, o gênero conto é definido como uma narrativa unívoca e univalente, ou seja, fundada em um conflito gerador, a partir do qual se desenvolve uma trama com poucos personagens e espaço e tempo limitados. É o que ele chama de “uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISÉS, 1967, p. 40, grifos do autor).

Assim, uma característica importante do conto é o fato de que ele se baseia em uma única ação, ou seja, um conflito. Quando esse conflito é resolvido, finda o conto. E por só apresentar um conflito, o conto possui um número limitado de personagens e espaços, bem como um tempo também mais concentrado. O narrador, quase sempre é de terceira pessoa, observador, o que não exclui um narrador de primeira pessoa, personagem.

Vladimir Propp (2002) nos indica que

Do ponto de vista morfológico podemos chamar de conto de magia todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou de uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W°) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), a obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc. (PROPP, 2002, p. 90).

Nádia Battella Gotlib (2003) traz importantes reflexões, suas e de outros estudiosos, acerca desse gênero literário universal em seu livro *Teoria do conto*. Julio Casares, Vladimir Propp, A. L. Bader, Tchekhov são alguns nomes que, em sua obra, comentam e apontam os resultados de suas pesquisas sobre o gênero. Segundo ela, a princípio, a denominação *conto* derivaria do latim *computare* (ou contar) uma estória oralmente, ação que evoluiria para o registro das estórias por escrito.

Entretanto, o conto “não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (GOLTLIB, 2003, p. 8). Desse modo, a fantasia e o real se misturam num todo unitário, que tem verossimilhança, ou seja, harmonia entre esses fatos de modo que poderiam ser reais em algum plano de existência. A autora conclui destacando que cada conto possui sua peculiaridade e sela um compromisso com a estória que traz de forma breve e com flagrantes de momentos especiais da vida numa unidade de efeito.

Ao analisar o gênero conto, é importante destacar que sua história

mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza a imaginá-lo, em seu berço de origem, contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo (MOISÉS, 1967, p. 32).

Essa característica do conto é inerente também a suas subdivisões: o conto de humor, de suspense, de aventura ou o de fadas, também chamado conto de magia ou, simplesmente, maravilhoso. Nesse último tipo de conto, personagens e locais mágicos se entrecruzam com o comum. Por exemplo, fadas, duendes, bruxas convivem com reis, rainhas, príncipes, princesas e serviçais em mundos onde tudo pode acontecer pela presença da magia. Mundos que nos transportam para a infância e suas fantasias. Assim, “falar em conto de fadas é evocar histórias para crianças, lembranças domésticas, ambiente familiar. Equivale também a uma filiação ao maravilhoso, em que tudo é possível acontecer” (MACHADO, 2010, p. 9). Dessa forma, opera-se um verdadeiro encantamento em torno do conto de fadas.

Todavia, os contos de fadas não foram destinados às crianças, em sua origem. Telles et al (1993) referem que, por volta do século II a.C. já havia a presença de fadas (“mulheres iluminadas”) em narrativas do povo celta. Em toda a Idade Média e Moderna, esse tipo de literatura popular oral fazia parte da cultura das populações europeias, tendo, a partir do século XVII, suas narrativas recontadas por escritores que transpuseram para a escrita o que vinha

sendo passado de forma oral. Por esse motivo, hoje existem várias versões para um mesmo conto de fadas, a depender do escritor que traduziu a história da tradição popular para o “papel”.

Nesse quesito, “Charles Perrault (1628-1703) foi um dos mais importantes escritores de histórias de fadas, porque não só recolheu as narrativas e as reescreveu mas também teve a preocupação de apresentá-las como literatura para crianças” (TELLES et al, 1993, p. 9). Outros autores também empreenderam essa tarefa, como os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, todos com atenção para amenizar certas cenas violentas presentes nas narrativas orais, sobretudo nas punições para as bruxas, madrastas e outras personagens antagonistas.

Assim, na reformulação dos contos de fadas, “mais importante que a punição violenta era destacar, por exemplo, o bom caráter da princesa, ou a esperteza do fraco sendo mais eficiente que a força bruta do vilão” (TELLES et al, 1993, p. 10). E é desse modo que nós passamos a conhecer o conto de fadas, um gênero mais romantizado, com a presença não só das fadas e da magia, mas de heróis e heroínas que causam empatia nos leitores – sejam eles homens ou mulheres, meninos ou meninas –, pelo crescimento dentro da narrativa, algo almejado pela maioria dos mortais.

Atualmente, vemos que esses contos de fadas estão mais vivos que nunca. Embora surgidos em épocas tão remotas, parecem se renovar a cada instante. Além das muitas versões dessas histórias em livros atraentes, ainda há versões em filmes, seriados, histórias em quadrinhos, enfim, uma infinidade de textos que traduzem esse mundo idealizado dos contos de fadas. Dessa forma, “livros que parecem anacrônicos ao serem confrontados com este novo ciberespaço (dinamizado pelas multimídias e transformado pelas conquistas da eletrônica e da informática), mas que são verdadeiras fontes de sabedoria” (COELHO, 2012, p. 17).

Por esses motivos, percebe-se o quanto é válido trazer para a sala de aula os contos de fadas, e nem precisa ser uma sala infantil, visto que o gênero tem uma grande aceitação entre todas as faixas etárias, por esse caráter universal já explicitado. Logo,

longe de serem vistos como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam urgentemente ser redescobertos como fonte de conhecimento de vida. E, nesse sentido, descobertos como auxiliares fecundos na formação da mente dos novos, dos “mutantes” que já estão chegando e precisam ser preparados para atuar no amanhã, que está sendo semeado no hoje (COELHO, 2012, p. 17).

Assim, de forma a estabelecer uma comparação, tanto estrutural quando temática, trazemos para junto do conto de fadas um romance, o qual, como explicado no início da seção,

é semelhante ao conto por fazer parte do eixo das narrativas, porém, se diferencia dele em aspectos quantitativos e qualitativos.

A palavra *romance*, segundo Moisés (1967), deve ter sua origem na forma latina *romanicus*, e se referia, durante a Idade Média, às línguas dos povos sob domínio romano. Posteriormente, passou a designar a linguagem popular em oposição à erudita e, em seguida, as composições literárias populares e folclóricas, as quais tinham caráter fantasioso, em prosa e verso. Também,

afora a denotação literária, cumpre lembrar o sentido pejorativo adquirido pelo vocábulo “romance”, correspondente a “descrição exagerada, fantasista”. Ainda assinala a relação amorosa entre os sexos. Nesse caso, a palavra guarda uma atmosfera de segredo, de fruto proibido, identificável com o remoto sentido de narrativa de imaginação (MOISÉS, 1967, p. 158).

Contudo, embora o termo *romance* tenha surgido há muitos séculos, foi a partir do século XVIII que apareceu na forma como o conhecemos hoje (MOISÉS, 1967). Ele passa a existir, portanto, com o Romantismo, permeado pelo novo espírito de contestação às estruturas socioculturais trazidas pelo Renascimento, reavivadas pelo Neoclassicismo. De um lado, o romance traduzia todos os anseios dos burgueses e do outro, criticava essa mesma classe social.

Até hoje o romance apresenta esses dois lados, fantasia e realidade, com uma grande liberdade criadora do autor, porém, dentro dos limites estruturais que o gênero propõe. E essa estrutura traz em si alguns aspectos específicos, os quais Moisés (1967) aponta detalhadamente, a saber:

- ✓ Ação – uma série de dramas, conflitos ou células dramáticas organizados harmonicamente em torno de um drama central;
- ✓ Espaço – uma pluralidade geográfica de lugares onde ocorrem os fatos, que podem, inclusive, se reduzir a apenas um espaço, desde que intensamente interligado à narrativa;
- ✓ Tempo – subdividido em histórico (ligado ao ritmo do relógio), psicológico (tempo interior, movido por ideias, pensamentos e sensações) e metafísico/mítico (tempo do ser, inesgotável e sempre presente);
- ✓ Personagens – pessoas que vivenciam os dramas do romance;
- ✓ Linguagem – o emprego do vocabulário em suas categorias morfológicas, sintáticas e semânticas;
- ✓ Trama – a forma como os fatos se encadeiam;

- ✓ Composição – com duas opções: a abstração da realidade viva ou a imitação do mundo e da natureza;
- ✓ Planos narrativos – são três: o *extrínseco* (relações da obra com algo exterior), o *formal* (a linguagem) e o *intrínseco* (temas implícitos);
- ✓ Ponto de vista ou foco narrativo – narração em primeira ou terceira pessoa.

Desse modo, observamos que o gênero romance é um todo complexo, que interliga diversos componentes de forma harmônica, a fim de trazer o que chamamos de realidade ficcional à tona.

Sabemos que hoje, apesar do pouco acesso à literatura mencionado anteriormente, o público leitor de romances em prosa, conforme o modelo que teve sua ascensão com o advento da burguesia, ainda é mais amplo do que em sua época de surgimento³ do Romantismo, no século XIX. Especificamente no Brasil, eles estavam restritos a

moços e moças provindos das classes altas, e, excepcionalmente, médias; [...] profissionais liberais da corte ou dispersos pelas províncias; [...] um tipo de leitor à procura de *entretenimento*, que não percebia muito bem a diferença de grau entre um Macedo e um Alencar urbano (BOSI, 2017, p. 135).

Assim, embora saibamos que existem – ainda – limites de acesso à leitura de romances, seja por poucas bibliotecas disponíveis ou mesmo pelo preço pouco acessível de livros, os seus leitores buscam o entretenimento no ato de ler. Portanto, tratar o estudo do romance a partir da leitura de fragmentos (atitude comum nas escolas) é se deter em apenas uma parte dele, visto que todos os elementos citados há pouco são essenciais e estão intimamente ligados à construção do sentido como um todo.

Nesse caso, é preciso abrir espaço na escola para se estudar o romance na íntegra, mesmo que seja uma só leitura durante todo o ano. Aliado a isso, também podemos inserir o trabalho com os contos, geralmente mais curtos e de mais fácil acesso. Trabalhar esses dois gêneros narrativos ampliará as habilidades leitoras durante o percurso do estudo e após ele – são duas extensões e complexidades diversas em gêneros que possuem algumas convergências estruturais e temáticas. Desse modo, destaca-se que “o verdadeiro conto exige *concisão*, pois

³ Acerca do surgimento do gênero literário Romance, sabe-se que ele é herdeiro da Epopeia e pertence ao modo narrativo, assim como a Novela e o Conto. Sua origem remonta à Idade Média, com os romances de cavalaria, já como ficção. O romance chamado “moderno” tem origem em *Dom Quixote* (1605), de Cervantes. Em seguida, o gênero passa a se transformar gradativamente até se consolidar no século XIX (quando passa a ser publicado em folhetins) na forma como conhecemos hoje. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/61448355/Origem-Do-Romance>>. Acesso em 14 fev. 2019.

se trata de fixar um fragmento de vida. O romance exige *extensão*, pois registra um todo; busca a integração das inúmeras partes em seu contexto global” (COELHO, 2000, p. 74). Assim, inclusive em análises comparativas, chega-se a uma consciência literária mais ampla.

Entretanto, em nosso trabalho, faremos uma aproximação estrutural e temática entre os dois gêneros aqui expostos para mostrar que, em meio às diferenças estruturais, podemos encontrar semelhanças no tratamento dado a certo tema, no nosso caso, os perfis femininos propagados pelas protagonistas dos textos escolhidos.

Com esse pensamento, na próxima subseção tratamos mais detalhadamente do tema proposto, a fim de aproximar o conto *Cinderela* do romance *Senhora*, sugestão de nossa sequência de letramento literário.

3.2 A “gentil e bela” Cinderela

Cinderela ou O sapatinho de vidro, de Charles Perrault (1628-1703), é um conto de fadas presente na vida de grande parte de meninos e meninas de todas as idades. Conta a história de uma menina, que “era a doçura em pessoa e de uma bondade sem par” (PERRAULT, 2010, p. 19). Órfã de mãe, vê seu pai casar-se com uma mulher soberba, mãe de duas filhas com semelhante caráter. A garota passa a ser tratada como uma serviçal, mas segue com seu temperamento doce e gentil. A partir do momento em que passou a servir de empregada, quando acabava por se sentar em meio às cinzas de uma lareira, recebeu das irmãs e da madrasta o apelido de “Gata Borracheira”. A mais moça das irmãs, inclusive, passou a chamá-la de “Cinderela” (numa referência à palavra inglesa *cinder*, que significa cinza), deixando claro que Cinderela não é seu nome de batismo.

Quando o filho do rei convoca todos do reino para um baile, Cinderela não demonstra entusiasmo, pois acredita que não convém a ela tal divertimento. Em vez disso, ajuda suas irmãs postiças a se arrumarem, porém chora quando elas partem para a grande festa. Nesse momento, surge a figura mágica da sua madrinha, a qual transforma animais e vegetais comuns em magníficas formas: carruagem, cavalos, cocheiro e lacaios. Ainda, transforma os trapos que Cinderela veste em esplendorosos “trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. Depois ela lhe deu um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo” (PERRAULT, 2010, p. 24). Para desfrutar uma bela noite, só havia uma condição: Cinderela não poderia se esquecer de voltar antes da meia-noite, quando o encanto se quebraria.

No baile, o príncipe logo se enamorou daquela princesa (que, de fato, não era princesa) e passou a noite a contemplá-la. Mas antes da meia-noite ela partiu rapidamente, sem deixar

pistas. Na noite seguinte, haveria novo baile e Cinderela pediu a sua madrinha para ir novamente, visto que o filho do rei a convidara. Então, na noite seguinte, todos foram ao baile, inclusive Cinderela, “ainda mais magnificamente trajada que da primeira vez” (PERRAULT, 2010, p. 27). Só que desta vez, ela acabou esquecendo a hora e, ao soar da primeira badalada da meia-noite, deu-se conta que o encanto se quebraria e fugiu. Contudo, na fuga, “deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com todo cuidado” (PERRAULT, 2010, p. 27).

Foi, então, por meio do sapatinho de vidro que o príncipe pôde encontrar sua amada. Isso porque, magicamente, ele só caberia no pé de sua verdadeira dona. O príncipe não chegou a ver Cinderela vestida de trapos, pois um fidalgo teve a missão de fazer a prova do sapatinho nas moças do reino. Quando o sapato coube perfeitamente no pé de Cinderela, eis que surge mais uma vez a madrinha da moça para transformar de novo seus trapos em magníficas roupas. E foi assim, ricamente vestida, com sua beleza e gentileza inigualáveis que Cinderela foi levada ao príncipe, com quem se casou, fazendo questão de perdoar suas irmãs postiças pelas maldades feitas contra ela. Percebemos, então, que

No século XVIII, início da sua repercussão, os contos de fada expressaram em seus conteúdos a distinção de comportamentos de gênero. Era comum que suas personagens retratassem a dominação masculina e a dependência feminina. Assim, enquanto a sociedade estabelecia os estereótipos de gênero masculino e feminino, a literatura perseguia tais padrões sociais, caracterizando a figura feminina como o sexo frágil (CANAZART e SOUZA, 2017, p. 7).

Cinderela, nesse caso, era retratada em sua beleza e doçura, enquanto o príncipe, o homem que manda, ordenava que a procurassem pelo reino, embora fosse ele o maior interessado. Não existe questionamento por parte de Cinderela em nenhuma passagem do conto, ela sempre aceita e se submete às situações com resignação, desde as crueldades da madrasta e de suas irmãs postiças até o casamento repentino. Essa é uma característica bem presente nos contos maravilhosos, além da presença do tempo indeterminado, do cenário em torno de reinos e florestas, de reis, príncipes, madrastas e fadas (madrinha, nesse caso), e um final feliz. Isso porque,

sendo uma narrativa oral passada de geração a geração, e posteriormente compilada em diversos países, por diferentes pesquisadores e escritores, o conto maravilhoso guarda em si diversos traços socioculturais que já desapareceram, foram modificados ou persistem com diferentes valores até hoje (CARVALHO, 2009, p. 11).

Sabemos, assim, que os contos de fadas se ligam à tradição oral e, por isso, repassam de geração a geração valores culturais de épocas de forma intensa e até mesmo lúdica, atraindo não somente crianças, mas pessoas de todas as idades. Inclusive, antes de se destinar ao universo infantil, os contos eram feitos para os adultos, mas sempre com algum teor de ensinamento relacionado ao contexto da época. Muitos desses contos,

foram depois recolhidos em antologias por estudiosos, com maior ou menor fidelidade à versão original de seus contadores e contadoras. Em vários casos, foram recontados e reelaborados – ora ganhando qualidade literária nas novas roupagens, ora se perdendo em adaptações cheias de intenções de corrigir as matrizes populares. Ora mantendo seu vigor original, ora se diluindo em pasteurizações. [...] Por isso, o próprio conceito de “versão original” é difícil de precisar (MACHADO, 2010, p. 10).

A versão original estaria situada, portanto, numa anterioridade temporal e espacial difícil de demarcar, dada a sua difusão por meio da oralidade. Tal caráter confere mais um teor mágico ao conto de fadas, visto que não podemos precisar sua origem, sua fundação, apenas imaginamos seu longínquo nascimento. A mais antiga versão do conto da Cinderela de que se tem notícia, por exemplo, vem da China, do ano de 860 a.C. E mesmo assim não se sabe ao certo se seria a “versão original”.

O que se sabe é que esse conto nasceu a partir de narrativas orais, do contar de histórias, e foi posteriormente registrada por Charles Perrault com o título *Cinderela ou O sapatinho de vidro*, em 1697, com base em um conto popular italiano intitulado *La gatta cenerentola* (“A gata borralheira”). Dizemos que a obra foi registrada porque, conforme já explicitamos, “Perrault escreve a partir de narrativas populares. Limita-se a transcrever historietas conhecidas, de circulação oral, e exime-se de usá-las como pretexto para a composição de uma obra pessoal” (BENEDETTI, 2015, p. 10). Entretanto, embora não seja de sua autoria, percebemos a importância desse registro do autor para a transmissão dessa e de outras obras para a posteridade.

Por volta de 1810, foi a vez dos irmãos Grimm contarem essa história em sua versão com o título *Cinderela*, novamente com muitos elementos mágicos e certa dose de crueza, como o corte de dedos e calcanhares, além dos olhos das irmãs postiças furados por pombinhas⁴.

⁴ Informações presentes no site da Escola de Comunicações e Artes da USP. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/jorwiki/exibir.php?id_texto=77>. Acesso em: 16 fev. 2018.

A versão mais famosa, sem dúvidas, é aquela compilada em forma de desenho animado pelos estúdios Disney, em 1950. Esta última se aproxima bastante da versão de Perrault, inclusive pela presença da fada madrinha e uma atmosfera mais voltada para o público infantil. De qualquer forma, em todas as versões temos uma Cinderela bela, sensível, doce e gentil, que sofre, mas vê a sua redenção a partir do encontro e futuro casamento com o filho do rei.

Esse modelo feminino, muito ligado a uma aura de realeza, esteve ligado – no contexto de produção dessas obras – a uma tradição de reinos na Europa, território em que a monarquia teve (e ainda tem) muito poder. Nos séculos XVII, XVIII e XIX, era comum que toda moça desejasse fazer parte da realeza, ser uma princesa. Nessa época, ser uma plebeia (como Cinderela), mesmo que bela e gentil, era algo terrível de se imaginar em relação à vida glamorosa da nobreza de então. Até hoje, as meninas que ouvem os contos de fadas se alimentam desse sonho de serem princesas. Muitas já nascem em berços com coroas pintadas/bordadas, isso sem excluir os almejados príncipes. Por isso,

Nas obras da Literatura Infantil esses estereótipos [femininos] estão bem reforçados. Há obras literárias que definem o comportamento meigo, as cores claras e ações delicadas como atributos femininos. Já o lado masculino é fortemente representado pelos príncipes e heróis, responsáveis pelos atos de bravura e coragem (CANAZART e SOUZA, 2017, p. 17).

Ser príncipe ou princesa, no contexto de produção dos contos de fadas e também atualmente, representa para a menina ser bela, doce, bem-educada e bem vestida; para o menino, ser corajoso, mas também belo, bem-educado e bem vestido. Os atributos que se mostram opostos entre eles são a doçura e gentileza da princesa versus a bravura e força do príncipe. Tais ideais perduram até hoje no imaginário de homens, mulheres e crianças e servem como modelo de conduta e padrão de comportamento aceitável.

No conto de fadas estudado, destacamos a protagonista Cinderela, serviçal por obrigação, mas sempre gentil e educada com todos. A moça possui a carência de ser órfã e maltratada pela madrasta e suas filhas, conflito que só se resolve após o casamento da Cinderela com o príncipe. Nesse sentido, nos contos de fadas mais conhecidos,

As protagonistas só alcançam todos seus objetivos após encontrarem os príncipes, que vão até seus encontros. No momento em que há a união do casal, independente, se for ao acaso ou após uma longa e sofrida busca, as jovens realizam seus desejos e libertam-se do cárcere ou maldições impostas pela antagonista (CARVALHO, 2009, p. 18).

O sonho de realização com a chegada do príncipe é o ápice da história dessa menina, que se liberta de toda a opressão sofrida em sua casa. E mesmo em meio a tanta humilhação, a jovem nunca ousou se revoltar, sempre fora doce e gentil para com todos, inclusive em relação a suas opressoras. Assim,

Analisando o conto Cinderela, é perceptível o enquadramento da personagem principal nos estereótipos femininos reproduzidos social e historicamente. Em toda a história ela é citada como a boa menina, humilde e meiga. [...] O conto da Cinderela termina com o casamento entre o príncipe e a protagonista, o que sugere a ideia do matrimônio como a realização pessoal da mulher (CANAZART e SOUZA, 2017, p. 13).

Com isso, percebemos que, no conto, para ascender socialmente, para uma efetiva realização e fim dos sofrimentos, a mulher basta se casar. O homem seria o presente que ela tanto buscou e a solução de todos os seus problemas de uma só vez. É tanto que, logo após o casamento, o conto acaba. E não apenas o casamento da Cinderela, mas o de suas irmãs postiças, as quais são perdoadas e levadas com a protagonista para o castelo. Resolvida a situação da boa menina sofredora, com a chegada do marido salvador, não há mais nada a se declarar.

Como visualizamos, o conto maravilhoso possui caráter moralizante, ou seja, por meio da ação dos personagens há um ensinamento, uma doutrina a seguir. Pelo fato de estar implantado solidamente na sociedade, muito pouco se questiona a validade dessas doutrinas e toma-se como algo verdadeiro e intocável. O modelo de comportamento feminino eleito como ideal é o da menina Cinderela, pois, apesar da marca negativa de ser plebeia e maltratada no início do conto, permanece com seu recato do começo ao fim, quando se torna uma princesa. Sua beleza exterior também merece destaque, mas somente com as belas vestes encantadas é que ele faz conhecer pelo príncipe. Assim,

A beleza feminina foi usada como um codificador, ou melhor, um indicador de todas as qualidades de caráter da mulher. Portanto, a mulher deveria demonstrar toda sua virtuosidade na aparência para assim que os olhos do cavalheiro posassem nela, não houvesse dúvidas sobre sua essência, o homem deveria reconhecer imediatamente a virtuosa mulher que ali se encontrava (CARVALHO, 2009, p. 29).

Nesse âmbito, quanto mais bela, melhor o caráter da mulher, segundo as narrativas em questão. Cinderela era a de melhor temperamento, portanto, a mais bela e merecedora da atenção do príncipe em seu baile. Tal doutrinação fica ainda mais nítida em uma das morais

acrescidas ao texto de Perrault, a qual mostra que a formosura e a doçura da mulher são seu tesouro. Basta aprender essas virtudes para ser uma rainha:

MORAL

É um tesouro para a mulher a formosura,
Que nunca nos fartamos de admirar.
Mas aquele dom que chamamos doçura
Tem um valor que não se pode estimar.

Foi isso que Cinderela aprendeu com a madrinha,
Que a educou e instruiu com um zelo tal,
Que um dia, finalmente, dela fez uma rainha.
(Pois também deste conto extraímos uma moral.)

Beldade, ela vale mais do que roupas enfeitadas.
Para ganhar um coração, chegar ao fim da batalha,
A doçura é que é a dádiva preciosa das fadas.
Adorne-se com ela, pois que esta virtude não falha
(PERRAULT, 2010, p. 30).

A moral nos mostra que o grande tesouro para a mulher é a sua formosura ligada a sua doçura. A doçura é ainda mais valiosa, visto que pode ser aprendida, como Cinderela aprendeu com a sua madrinha. Com isso, transmite-se a impressão de que as meninas doces têm mais possibilidade de felicidade – sobretudo junto a um par masculino. Essa ideia moralizante do conto, como vimos, é universal: qualquer geração ou gênero, de qualquer localidade, recebe essa mensagem, pois o conto ultrapassa as barreiras espaciais e temporais.

Por isso que a história da Cinderela está sempre sendo reinventada, servindo de inspiração para outros gêneros, por exemplo, os filmes. Já mencionamos a mais famosa adaptação do conto, o desenho animado produzido pela Disney em 1950, que teve, ainda duas continuações: *Cinderela 2 – Os sonhos se realizam* (2002), no qual Cinderela, já casada, tem a missão de receber pessoas em seu castelo, o que a deixa bastante confusa; e *Cinderela 3 – Uma volta no tempo* (2007), em que a madrasta se apodera da varinha mágica da fada-madrinha e volta o tempo com a finalidade de fazer maldades. A protagonista, então, tem a missão de reencontrar o príncipe e quebrar o feitiço. Em 2015, a Disney repetiu a façanha e lançou o *live-action*⁵ *Cinderela*, no qual a atriz Lily James revive esse papel mágico e encanta mais uma vez telespectadores com toda a magia presente no primeiro longa-metragem de 1950.

⁵ Segundo o Dicionário Net, *live-action*, no cinema ou na televisão significa “ação ao vivo”; qualquer produção com atores como filmes ou seriados de TV, diferente das animações, por exemplo. Significado disponível em: <<http://dicionarionet.com/palavra/live-action>>. Acesso em 04 fev. 2018.

Outras releituras da obra foram lançadas. Entre elas: *Para sempre Cinderela* (1998), com Drew Barrymore no papel de Danielle (Cinderela) e Anjelica Huston como uma, ainda mais malvada, madrasta; *A nova Cinderela* (2004), em que Hilary Duff representa Sam (Cinderela), que conhece seu “príncipe” pela internet; o musical *Outro conto da nova Cinderela* (2009), com a celebridade *teen* Selena Gomez como Mary (Cinderela) – aqui o sapatinho de cristal é substituído por um aparelho de música; e, ainda, *A nova Cinderela: era uma vez uma canção* (2011), estrelado por Lucy Hale, que representa uma talentosa cantora e compositora maltratada por sua madrasta⁶.

Esses são apenas alguns dos exemplos, sem contar as diversas outras adaptações que não levaram o nome da protagonista no título, mas se basearam em sua história que ultrapassa gerações. Como vimos, mesmo originado em uma época tão remota, a história da Cinderela atrai e cativa novos leitores a cada dia e deixa suas lições no imaginário de cada um que a lê, ouve ou conta.

3.3 Senhora de si ou dele?

O romance *Senhora* (1874), de José de Alencar, conta uma história semelhante à de Cinderela, embora com tonalidades mais realistas e sem a presença da magia. Aurélia, uma menina pobre, é noiva de Fernando. Porém, por ela ser pobre, a história de amor não segue adiante, visto que o rapaz é bastante interesseiro e decide se casar com outra. Contudo, Aurélia recebe uma herança de seu pai e, a partir desse desenlace, a história toma um novo rumo: a moça decide “comprar” o ex-noivo com a ajuda de seu tio e casa-se com ele com a finalidade de se vingar. No decorrer da história, vê-se que Aurélia, de fato, sempre o amou e Fernando também a correspondia, e, após muitas reviravoltas o casal tem um final feliz.

A obra está dividida em quatro partes, que nos dão pistas acerca de seu centro temático: “usando o jargão do direito comercial e das transações financeiras, ele as denomina de ‘O preço’, ‘Quitação’, ‘Posse’ e ‘Resgate’”. Com isso, aponta para a significação maior do tema do romance: um casamento de conveniência” (RIBEIRO, 2014, n.p., posição⁷ 2843). De fato, o enlace do casal protagonista possui em sua essência o teor de contrato, mas o romance também nos mostra que o amor que eles sentem um pelo outro prevalece perante o dinheiro.

⁶ As informações acerca das várias adaptações do conto *Cinderela* para o cinema foram extraídas do site *AdoroCinema*. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/busca/1/?q=cinderela>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

⁷ Esta referência (posição, ou *location*, no seu original em inglês) pertence à numeração própria do leitor de livros *Kindle*, que possui paginação irregular em relação aos livros impressos.

A primeira parte da obra, “O preço”, contém treze capítulos e nos apresenta a bela Aurélia, moça rica e recém-chegada às rodas da alta sociedade fluminense. Como ela era órfã, tinha como companhia uma senhora, D. Firmina, que fazia apenas todos os gostos da moça. Aurélia tinha como tutor seu tio Lemos e foi a ele que deu a missão de arranjar-lhe o casamento dela com Fernando Seixas, então noivo de Adelaide Amaral. Para tanto, Aurélia ofereceu um dote⁸ bem maior que o de sua rival, mas orientou ao tio que o arranjo seria às escuras, pois Seixas só conheceria sua noiva do dia do casamento.

Assim, “pela voz do narrador, ficamos sabendo que é desejo da heroína unir-se para sempre, mediante um voto perpétuo, ao destino do homem por ela escolhido: nesse contexto, a mulher torna-se parte do homem, o seu outro” (THIENGO, 2008, p. 2). Tal foi a feliz surpresa do rapaz ao descobrir que sua noiva era Aurélia, com quem tinha rompido tempos atrás para justamente ficar noivo de Adelaide, pelo fato de Aurélia ser pobre e não possuir dote. Aurélia, pois, aproveita a noite de núpcias para humilhar Fernando e deixar claro que ela tinha o comprado e que ele tinha se vendido por um dote maior.

Na segunda parte, “Quitação”, com nove capítulos, temos uma volta no tempo e conhecemos a história de nossa protagonista. Sua mãe, Emília, casou-se com Pedro Camargo, cujo pai era um rico fazendeiro, e teve dois filhos com ele: Aurélia e Emílio. Pedro nunca teve coragem suficiente para contar ao pai que se casara e, na ocasião em que seu genitor trata de arranjar-lhe um casamento, o rapaz adoce e acaba morrendo, deixando D. Emília e seus dois filhos sem maiores condições financeiras.

Como forma de garantir o futuro da filha, D. Emília pede que a moça fique à janela, que era um modo de atrair pretendentes para o casamento, atitude muito comum na época da narrativa, final do século XIX. Aurélia, a contragosto, faz o que sua mãe pede e é entre olhares cobiçosos de homens que a moça conhece Fernando Seixas, com quem inicia um namoro apaixonado. O rapaz promete casamento à Aurélia, mas acaba se arrependendo ao imaginar um futuro pobre e sem os luxos de que tanto gostava. Fernando acaba noivando com Adelaide por causa de seu dote e abandonando Aurélia, que “sofrera com resignação e indiferença o desdém e o abandono, mas o rebaixamento do homem, a quem amava, era suplício infundo” (ALENCAR, 2011, p. 108). Logo depois, o avô de Aurélia, Lourenço Camargo, toma conhecimento do casamento do filho com Emília e procura as duas como forma de reconhecer-

⁸ Dote é o conjunto de bens materiais (dinheiro, joias, objetos de valor) que a família da noiva oferece para o noivo como meio de acertar o casamento.

lhes o parentesco. Após a morte de Lourenço Camargo e, logo depois, de D. Emília, Aurélia recebe como herança uma grande fortuna de seu avô.

Em seguida, a terceira parte, “Posse”, com dez capítulos, narra a trajetória do novo casal da sociedade fluminense: Aurélia e Fernando. O casamento é de aparências, visto que na frente dos outros eles agem como grandes apaixonados. Contudo, entre eles, acabam sempre se acusando e ferindo-se mutuamente com palavras e gestos duros. Fernando atua como um objeto de posse e aceita as imposições de Aurélia: “Seixas nada opôs. Era seu dever acompanhar a mulher quando esta quisesse sair, e ele estava resolvido a cumprir escrupulosamente todas as obrigações” (ALENCAR, 2011, p. 161). Todavia, fica claro para o leitor que o que move Aurélia em suas atitudes não é ódio e sim o imenso amor que sente por Fernando, ela, de fato, é submissa a ele e tudo o que faz é para que o esposo note sua paixão. O narrador esclarece para nós que

O sentimento que animava Aurélia podia chamar-se orgulho, mas não vingança. Era antes pela exaltação de seu amor que ela ansiava, do que pela humilhação de Seixas, embora essa fosse indispensável ao efeito desejado. Não sentia ódio pelo homem que a iludira; revoltava-se contra a decepção, e queria vencê-la, subjugar-la, obrigando esse coração frio que não lhe retribuía o afeto, a admirá-la no esplendor de sua paixão (ALENCAR, 2011, p. 169).

De fato, o amor e a submissão de Aurélia são perceptíveis durante a narrativa, que termina com a última parte, “Resgate”, com nove capítulos acerca da tentativa de Seixas em se reafirmar como dono de si. Ele começa a modificar suas atitudes, volta-se para o trabalho como nunca havia feito e consegue o valor que tinha usado de dote de Aurélia em um negócio. Assim, devolve o dote para Aurélia e afirma que deseja a separação. Porém, Aurélia, não suporta essa ideia, e se joga aos pés de seu amado, declarando seu amor:

— Pois bem, agora ajoelho-me eu a teus pés, Fernando, e suplico-te que aceites meu amor, este amor que nunca deixou de ser teu, ainda quando mais cruelmente ofendia-te. [...] Aquela que te humilhou, aqui a tens abatida, no mesmo lugar onde ultrajou-te, nas iras de sua paixão. Aqui a tens implorando seu perdão e feliz porque te adora, como o senhor de sua alma (ALENCAR, 2011, p. 236).

Quando Fernando afirma que a fortuna de Aurélia os separou para sempre, ela lhe mostra o seu testamento, no qual deixa toda a fortuna para o marido a fim de provar seu amor por ele. Assim, eles, de fato, consumam o casamento e têm um final feliz. Desse modo,

O último obstáculo que existia entre o casal, a riqueza de Aurélia, é habilmente removido por ela, na medida em que ela transfere ao marido o poder econômico que a sociedade espera de um homem, e não de uma mulher. Aurélia se doa por completo para Seixas, abdicando de si em nome do amor. A heroína do romance assume integralmente uma identidade feminina, ou seja, conforma-se ao que de antemão já era (THIENGO, 2008, p. 14).

Nossa personagem precisou assumir o padrão feminino em voga para que pudesse atingir o ápice de sua felicidade: a consumação carnal de seu casamento. Somente ao transferir para o esposo o domínio de sua fortuna pôde realizar seus desejos de esposa e mulher. Então, transmite-se uma felicidade plena em que cada personagem exerce seu papel ditado pela sociedade.

Senhora é, sem dúvida, um romance cativante. Ele surgiu em pleno século XIX, quando há uma extensa produção literária para os leitores de classes abastadas, sobretudo para as mulheres, que não tinham muito que fazer e ficavam em casa o dia todo. Por isso, o caráter formativo do romance: nele se mostravam faces da sociedade vigente de modo a educar suas leitoras para um bom comportamento. Dessa forma,

As mulheres situam-se, nesse quadro, como centro das atenções. É nelas que se concentram os olhares, enquanto público consumidor de romances. Mas, com a vertente conservadora que sustenta o sistema social, tais atenções visam, sem dúvida alguma, um objetivo pedagógico: ensinar-lhes o lugar da mulher (RIBEIRO, 2014, n.p., posição 946).

O lugar da mulher seria, pois, dentro de casa, servindo ao universo masculino, com toda a doçura e encanto que toda mulher deveria ter, já que esses textos que circulavam geralmente eram escritos por homens, pela manutenção do modelo vigente de dominação masculina. A leitura aparece aqui como um passatempo necessário na época citada. Além disso, a questão da personagem “representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc.” (CANDIDO, 2014, p. 54), fato esse que acentua o aspecto formativo das narrativas.

Segundo Moisés (1967, p. 165), “sua faculdade essencial [do romance] consiste em recriar a realidade: não a fotografa, recompõe-na; não demonstra ou reduplica, reconstrói o fluxo da existência com meios próprios, de acordo com uma concepção peculiar, única, original”. Sendo assim, ao recriar a realidade, propõe atitudes em relação a ela, atitudes essas que, por serem executadas por mulheres, deveriam seguir os padrões vigentes de controle masculino.

Aparentemente, Aurélia, a protagonista, vai de encontro a esse modelo preestabelecido, visto que é uma mulher independente, rica e dona de suas ações. Entretanto, o que de fato se efetua é uma Aurélia totalmente dependente de seu amado, Seixas. Acentua-se, desse modo, sua dignidade como mulher e como esposa, aquela que tudo faz para a recompensa de ter o marido a seu lado. Dessa forma,

Alencar crê nas “razões do coração” e, se as sombras do seu moralismo romântico se alongam sobre as mazelas de um mundo antinatural (o casamento por dinheiro, em *Senhora*; a sina da prostituição, em *Lucíola*), sempre se salva, no foro íntimo, a dignidade última dos protagonistas, e se redimem as transações vis repondo de pé herói e heroína (BOSI, 2017, p. 147).

Ela, idealizada em extrema perfeição, escolhe um ser imperfeito, mas nem por isso inferior a Aurélia, que se submete a ponto de se ajoelhar a seus pés no desfecho da narrativa: “– Pois bem, agora ajoelho-me eu a teus pés, Fernando, e suplico-te que aceites meu amor, este amor que nunca deixou de ser teu, ainda quando mais cruelmente ofendia-te” (ALENCAR, 2011, p. 236).

Desse modo,

O poder retorna ao seu leito natural e a mulher reassume seu lugar aos pés do homem, reconhecido como o centro de toda a decisão. Mas não se trata apenas de uma reversão no quadro social e político da relação. Muito mais do que isso, Aurélia enuncia que Fernando é senhor de sua alma (RIBEIRO, 2014, n.p., posição 4318).

Aurélia, portanto, mantém o modelo de comportamento feminino, apesar de toda sua mostra de independência, ao se submeter sempre aos desejos de Seixas. “Ao buscar Seixas, Aurélia está conduzindo a busca dele em direção a si própria, apresentando-se a ele, como na primeira fase, como o todo imanente que lhe trará a plenitude” (THIENGO, 2008, p. 12). Ele é a razão de suas atitudes e investimentos. Por Fernando Seixas, Aurélia deixa de ser senhora de si para ser a senhora dele.

Segundo Bosi (2017), no século XIX,

O romance romântico brasileiro dirigia-se a um público mais restrito do que o atual: eram moços e moças provindos das classes altas, e, excepcionalmente, médias; [...] um tipo de leitor à procura de *entretenimento* [...]. Para esses devoradores de folhetins franceses, divulgados em massa a partir de 1830/40, uma trama rica de acidentes bastava como pedra de toque do bom romance (BOSI, 2017, p. 135).

O romance de Alencar possuía essa característica: atraía o público por meio dos heróis e heroínas que protagonizam as histórias mais mirabolantes e cheias de desafios que se possa imaginar. O leitor, ansioso por um novo capítulo, colocava em seus personagens a própria vivência e torcia, sofria e se alegrava capítulo por capítulo. E os autores estavam atentos ao que o público almejava, para que, atendendo aos seus gostos, pudessem atrair mais e mais leitores. Antes de tudo, esse tipo de romance, o folhetim, é “o romance publicado no rodapé dos jornais, por sua vez, vendidos a preços baixos e com grande tiragem, sofrendo grande influência da produção jornalística voltada para o gosto do público urbano” (CAVALCANTE, 2005, p. 64). Desse modo, o preço baixo também era uma ótima estratégia de aproximação com o leitor, que consumia cada vez mais a literatura da época.

Conforme Cavalcante (2005),

Alguns princípios básicos podem ser detectados nessa literatura folhetinesca: a atualidade informativo-jornalística, as histórias contadas para comover ou informar, o namoro difícil ou impossível, o mistério sobre a personagem principal, o desvendamento final do mistério, o conflito entre o dever e a paixão, os cacoetes de uma personagem secundária, as situações de comicidade, a linguagem coloquial (CAVALCANTE, 2005, p. 69).

Em *Senhora*, por exemplo, temos essa história de amor cheia de peripécias e aparentemente impossível de se concretizar. A cada capítulo, o leitor se depara com questionamentos e torce pela resolução dos problemas de Aurélia e Fernando página a página. É um traço típico da literatura folhetinesca, buscando o leitor para participar de suas narrativas envolventes.

No século XX, as novelas de rádio tomam por um tempo o lugar privilegiado do romance de folhetim trazendo o som para as histórias anteriormente apenas lidas. Mas é a partir da década de 1950⁹ que entra em cena, não só no Brasil como no mundo, a grande revolução nesse âmbito: a telenovela. Agora, além do som, a imagem transporta o leitor para dentro das histórias, cheias de tramas que cativam desde então até os dias de hoje.

Percebemos que muito do que atrai o leitor é a construção dos personagens com suas tramas e a cada dia as personagens femininas se encontram em destaque. Entretanto, o papel que essas mulheres desempenham, embora muitas vezes tente mostrar certo teor de empoderamento, ainda se baseia nos modelos comportamentais de submissão, a exemplo de

⁹ Em dezembro de 1951, pouco mais de um ano depois da televisão ser inaugurada no Brasil, a TV Tupi colocou no ar a primeira novela: *Sua Vida me Pertence*, exibida duas vezes por semana. Já a primeira telenovela diária foi ao ar em 1963, *2-5499 Ocupado*, uma produção da TV Excelsior. Disponível em: <<http://teledramaturgia.com.br/telenovela-brasileira-historia/>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

Cinderela e Aurélia. As mulheres buscam seu par ideal, sofrem durante praticamente a novela inteira para, enfim, ter sua redenção com o enlace almejado e o final feliz. Nesse sentido,

O envolvimento da mídia é tão forte que acaba por determinar padrões de comportamento da população em geral. O público consumidor segue os “conselhos” ditados por seus artistas preferidos. O sucesso da vendagem dos produtos está vinculado à imagem do artista que os anuncia. (CAVALCANTE, 2005, p. 72)

Os telespectadores participam da novela de tal modo, que acabam por adquirir certos comportamentos, seguir modas e costumes propagados nos capítulos. Essa característica também aproxima a telenovela do romance folhetinesco, visto que, a cada capítulo restava o suspense e vontade de acompanhar o próximo até o esperado final feliz. Isso porque,

Embora o mundo tenha mudado demasiadamente, certos assuntos e temas permanecem atuais, ou melhor, ainda considerados inexplicáveis ou misteriosos, e acabam reverberando pelo tempo. Isso acontece com o amor, as relações familiares e a construção das identidades, tanto masculina quanto feminina. As narrativas antigas, como os contos de fadas e os mitos, na verdade confrontam seu leitor ou ouvinte com toda a precariedade da existência humana; com os conteúdos mais bem guardados no inconsciente (CARVALHO, 2009, p. 42).

Nesse percurso, o leitor entra em contato com padrões de conduta em que se propagam o ideal feminino casto, belo e gentil sobrevivendo às maldades de pessoas inescrupulosas e em busca da realização com seu par amoroso. São modelos que se repetem a cada nova novela lançada, sempre divulgada excessivamente pela mídia atenta. Por isso a importância de se colocar em diálogo esses gêneros e provocar uma reflexão nos leitores/estudantes, de modo que se possam estabelecer filtros que permitam a fruição sem necessariamente realizar as mesmas façanhas dos personagens.

3.4 A relação entre os perfis femininos de Cinderela e Aurélia

Nas duas narrativas, portanto, as personagens femininas têm semelhanças que podem ser exploradas, fazendo, inclusive, comparações com os diversos papéis desempenhados pela mulher na sociedade ao longo do tempo. Não é por acaso que estas narrativas foram escolhidas para mediar um processo de letramento literário numa turma de 9º ano. É um público de estudantes de faixa etária por volta dos 14 anos de idade, em formação do senso crítico em relação à sociedade e os atores sociais.

Nos textos, meninos e meninas puderam se identificar e ver histórias suas ou de pessoas próximas através das personagens foco. Até porque descobrir relações entre o texto e seu contexto é fator preponderante para o sucesso do processo de letramento, pois, “são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 19). Certamente, o leitor-aluno, a partir da identificação primária com o conto de fadas e, posteriormente, com a temática das duas narrativas, encontra motivações para iniciar as leituras.

Ora, antes de iniciar um processo como esse, “em primeiro lugar, devemos compreender quem são os diferentes sujeitos, em diferentes posições, que atuam nesse específico espaço pedagógico” (BELMIRO, 2011, p. 118). Por isso, a sondagem desses indivíduos foi de grande valia para o andamento da proposta, sempre reconhecendo que, embora inseridos em uma mesma etapa de ensino, os estudantes possuem suas particularidades, próprias experiências de vida e relacionamentos diferentes com a leitura.

É bom ressaltar que

o leitor, mais que destinatário dos enunciados produzidos por alguém, é a outra face que recupera o autor para com ele dialogar em circunstâncias sempre singulares, uma vez que nunca são as mesmas situações comunicativas, e o leitor está acrescentando e alargando seus processos de compreensão de mundo (BELMIRO, 2011, p. 122).

Por isso, durante as interpretações das narrativas, o diálogo com as diversas realidades dos leitores conduziu de muitas formas o processo de letramento. Ao entrar em contato com as narrativas propostas, o estudante pôde fazer variadas relações entre o que leu e suas próprias experiências, construindo sentidos mais sólidos e concretos. Isso porque,

mais que interpretar textos, como numa atividade de roteirizar os temas e subtemas abordados, o ensino de leitura do Projeto visa a integrar diferentes conceitos, como o de instrumento, leitura, leitor e texto, tendo-os como fundamento para as ações em sala de aula (BELMIRO, 2011, p. 122).

Logo, interpretar não será visto apenas como um responder questões levantadas pela superfície textual. Interpretar visa à convergência de várias noções, como a superfície textual, seus implícitos, os contextos de produção e de recepção do produto textual, enfim, é uma tarefa aparentemente complexa, mas que, de fato, é simples, desde que a interação durante a leitura se efetive.

Em *Senhora*, a orfandade de Aurélia “determina um primeiro desequilíbrio na narrativa. Desequilíbrio familiar que só poderá ser compensado com a constituição de uma nova família” (RIBEIRO, 2014, n.p., posição 2995). Em *Cinderela*, também temos uma protagonista órfã, e esse desequilíbrio só se resolve no momento do casamento entre ela e o príncipe. Logo, as duas moças só encontram a realização no casamento.

No conto de fadas, o príncipe é perfeito e encantado – bravo, forte, corajoso, rico e bonito; no romance, traz consigo os defeitos do mundo, mas nem por isso deixa de ser um homem idealizado. É tanto que Aurélia se apaixona mais pelo ideal de Fernando que pelo ser real que se apresenta a ela. Quando Fernando se aproxima desse ideal pretendido é que Aurélia se volta para ele com mais ardor, coroando seu final feliz.

Cinderela é uma menina pobre, mas sua beleza e comportamento gentil superam esse atributo, pois, mesmo sendo uma plebeia, consegue conquistar o filho do rei. Entretanto, vale salientar que Cinderela sempre entrou em contato com o príncipe ricamente adornada por sua madrinha em trajes de ouro e prata incrustados de pedrarias, além do invejado sapatinho de vidro.

Aurélia também era pobre, e sua pobreza a afasta do seu interesseiro noivo Fernando. Porém, após a herança de seu avô, Aurélia se torna rica e mais formosa, o que também não a aproxima – de fato – de seu pretendente, sobretudo se ela possuir mais dinheiro que ele, o que poderia rebaixá-lo. Resolve-se o caso com um testamento, em que Aurélia amorosamente dedica toda a sua fortuna a seu amado. Assim, a beleza e o comportamento gentil de Aurélia sobressaem e se mostram características essenciais a qualquer moça distinta e séria. Gentil, submissa e bela, como a Cinderela.

Essas comparações e outras foram realizadas durante as oficinas de leitura literária, a fim de que cada estudante pudesse refletir acerca dos papéis desempenhados pelas mulheres na literatura e na realidade. O olhar para a ficção fez com que se olhasse para o real com um posicionamento mais crítico, de opinião fundamentada e argumentada: um caminho para a autonomia e o protagonismo. Com essa visão,

Tratando-se da função social da mulher no século XVIII, e do contexto histórico e social em que estes contos surgiram, percebe-se como o feminino era retratado na Literatura Infantil da época. E como, conseqüentemente, estabelecia os modelos a serem seguidos (CANAZART e SOUZA, 2017, p. 13).

Não somente os contos de fadas, como também os romances românticos e as telenovelas trazem a característica de atrair leitores/expectadores pela identificação com

situações e personagens. Vemos milhares de mulheres, por exemplo, iludidas com a visão do perfil feminino retratada nesses gêneros: elas sonham com o príncipe encantado ideal e, ao se voltarem para a realidade, não encontram um correspondente à altura. Tentam se enquadrar nos padrões de beleza/riqueza/luxo pregados pelas narrativas, mas percebem que não existem na realidade, o que pode causar uma decepção consigo mesma e uma crescente insatisfação. Nos romances de José de Alencar, por exemplo,

o que há não são mulheres, são imagens de mulheres — como em qualquer ficção —, mas imagens idealizadas e distantes da chã e comezinha humanidade cotidiana. Suas heroínas, mesmo quando contraditórias, pairam num plano de idealização que as distancia dos seres humanos normais. Elas são convocadas a desempenhar um papel: serem exemplos de comportamento social aceitável e inatacável (RIBEIRO, 2013, n.p., posição 1894).

E vemos que esse modelo aceitável já se encontrava muito antes disposto nos contos de fadas, fato que destaca que desde a infância somos moldados a buscar esses padrões para sermos aceitos socialmente, padrões presentes em contextos socioculturais com base no patriarcalismo. Trazer para a sala de aula dois gêneros distintos, mas convergentes pelo fator da idealização de comportamentos femininos, foi uma importante ferramenta para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Perceber a mulher na literatura é olhar também para a mulher na realidade, de carne e osso, semelhante e diferente daquela personagem modelar.

Logicamente, existem inúmeros outros textos que poderiam favorecer essa abordagem. Contudo, *Cinderela* é um clássico conto que faz parte desde cedo da vida da maioria das pessoas. Sabemos de cor o rumo de cada personagem (sobretudo na versão mais aproximada àquela difundida pela Disney), mas talvez nunca parássemos para pensar nos ideais de comportamento e de moral que ele veicula. Ou, quem sabe, até temos noção do teor doutrinário do conto.

Porém, quem já se imaginou sendo uma Cinderela hoje em dia? Será que seria fácil desempenhar esse papel? Atualmente, as demandas exigem uma presença menos dócil da mulher e cada vez mais autônoma. É preciso ser bela, como ditam os padrões, mas também é essencial ter uma profissão, trabalhar diariamente e ainda cuidar de uma casa, de possíveis filhos. Casar-se com um belo homem é o que se espera, mas a cada dia nos escandalizamos com notícias que nem dão conta de mostrar todos os casos de violência contra a mulher, de machismo.

No século XIX, Alencar trava uma batalha contra a mentalidade mercantil do fim do Império. Por isso, ele rejeita o interesse de Seixas e o faz se redimir, mostra uma Aurélia rica,

mas relativamente desprendida dos bens materiais ao não suportar as pessoas que se aproximavam dela pelo dinheiro. Hoje em dia, quantas Aurélias existem por aí? Ribeiro (2014, n.p., posição 1916), até mesmo, afirma que personagens como ela não são reais, dotadas de imperfeições e de vida, mas “arquétipos que apontam toda sua carga significativa para a estabilidade da família e para a consolidação da identidade da Pátria”. Para a Pátria, importava a existência desse modelo de mulher, envolta numa aura de perfeição exterior e interior, para representar um ideal a ser atingido. Mas, provavelmente não possamos encontrar alguma Aurélia no plano real, o que não tira da personagem sua qualidade composicional, sua atração e grandiosidade literária. A personagem é, como diz Candido (2014),

um ser fictício, – expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção *ser*? Como pode existir o que não existe? O entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial” (CANDIDO, 2014, p. 55, grifo do autor).

Aurélia e Cinderela são, portanto, sem *serem* de verdade. Apresentam uma representação de um relacionamento difícil, fictício, mesmo assim verossímil. De fato, apontam mais como verdades existenciais idealizadas, pontos a serem alcançados, contudo provavelmente jamais serão alcançadas em sua plenitude. Afirmamos isso sem nem levar em conta a questão da magia em Cinderela, mas só destacando o seu perfil e o de Aurélia conforme estão representadas, ansiosas por uma alteração nas suas vidas, alteração essa que será proporcionada pela presença máscula de seu par romântico.

Perceber que tais modelos são inalcançáveis pode causar certo desânimo no leitor? Acreditamos que não. Pelo contrário, trará a percepção de que, embora ficção e realidade se misturem na literatura, existe uma separação entre o que pode e o que não pode acontecer de fato. É uma questão de maturidade de consciência, que o estudo com o letramento literário e a análise de personagens femininas pode oferecer. É o que buscaremos alcançar.

Com o pensamento nesse apoio teórico escolhido, organizamos nossa sequência expandida de letramento literário, que será exposta detalhadamente no capítulo a seguir.

4 UMA SEQUÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA: DISCUSSÃO E ANÁLISE

4.1 O trabalho com a leitura literária

Já comentamos acerca da validade e importância de se trabalhar com a leitura do texto literário na escola. Igualmente, demonstramos que a perspectiva de letramento literário, hoje, é um caminho bastante fundamentado para trazer a literatura para a sala de aula, de modo a promover uma apropriação das técnicas e estratégias de leitura. Nesse sentido, e

considerando a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 18).

Certamente, grande parte dos professores está interessada em propostas transformadoras, visto que, em nosso dia a dia, o contato com os estudantes revela inúmeras carências desse público – e não falamos em carências em termos de aprendizado apenas. Observam-se cenas de abandono familiar, gravidez precoce, falta de recursos básicos, desamparo social, uso de drogas, entre outras. Como essas ausências não interferem no desempenho escolar?

Com o almejo de mudança partindo do professor, a literatura pode colaborar para a construção da autonomia desses estudantes. É preciso dar a palavra a esses jovens, mostrar que eles têm vez e voz na sociedade e, para isso, necessitam adquirir uma visão crítica e realista do mundo que os cerca. É exatamente a partir do 9º ano (nossa série em foco) que se torna possível desenvolver a chamada “leitura crítica”,

quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de ideias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao aluno deste nível, possibilitando-lhe a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 21).

Nesse momento, abre-se espaço para novas visões. Então, quando nos propomos a analisar os perfis femininos das personagens Cinderela e Aurélia, não é apenas uma forma de destacar comportamentos e atitudes, comparar aspectos físicos ou culturais. De fato, em nossa sequência literária, é lançado um olhar crítico para esses perfis femininos para, a partir desse enfoque, observar como esses modos de ser ainda protagonizam histórias reais em nosso meio.

Ouvir o que o aluno tem a dizer durante a leitura é descobrir como ele constrói o sentido a partir de suas vivências. Até porque, cada estudante nesse projeto é único e, como leitor, “se constitui como um conjunto de experiências que buscará estabelecer relações com as estruturas linguísticas do texto, de forma a produzir os sentidos possíveis, nesse preciso momento social e histórico” (RIBEIRO, 2014, n.p., posição 494). É importante que os estudantes desenvolvam uma visão crítica a respeito dos padrões elencados como ideais pela sociedade, se eles ainda são copiados e almeçados pelas pessoas ou se podem ser modificados de acordo com a vontade de cada um.

A nossa sequência literária (APÊNDICE A) está dividida em três etapas: a primeira se refere ao entrosamento inicial, o primeiro contato da turma com os objetivos da sequência; a segunda apresenta o estudo dos autores das narrativas a serem analisadas; e a terceira traz as oficinas de leitura propriamente ditas, as quais foram subdivididas em duas oficinas de leitura, interpretação e expansão dos textos, de acordo com o objeto de leitura em questão.

Nossos objetivos de trabalho durante a realização da sequência foram:

- ✓ Conhecer a vida e a obra dos autores Charles Perrault e José de Alencar;
- ✓ Realizar a leitura das duas narrativas: *Cinderela ou O sapatinho de vidro* e *Senhora*;
- ✓ Compreender a linguagem utilizada nas obras e os elementos das narrativas conto e romance (narrador, tempo, espaço, personagens e enredo) – um conhecimento estrutural do gênero;
- ✓ Analisar a relação entre as obras estudadas, numa perspectiva estrutural e temática, bem como acerca dos contextos das épocas de narração;
- ✓ Estudar os perfis de comportamento feminino evidenciados pelas personagens Cinderela e Aurélia, de forma comparativa e contextualizada;
- ✓ Produzir releituras das narrativas estudadas.

A partir desses objetivos específicos da sequência literária, buscamos alcançar os objetivos de nossa intervenção na turma e, conseqüentemente, na escola.

4.2 O local de intervenção e o público-alvo desta pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição municipal da cidade de Sumé-PB, localizada em um bairro mais afastado do centro da cidade. A escola atende crianças e adolescentes desde a fase de pré-escola até o ensino fundamental – anos finais. Possui seis salas de aula, cozinha e refeitório, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), pátio coberto e salas de professores e de direção, além de banheiros separados por gênero.

A turma de 9º ano em que a sequência foi aplicada possui 25 alunos matriculados. Os estudantes têm entre 13 e 21 anos de idade, o que revela uma heterogeneidade na faixa etária e, conseqüentemente, em aspectos individuais. A maioria, contudo, tem 14 anos, idade preconizada para o 9º ano, de acordo com os parâmetros de ensino.

São adolescentes alegres, entusiasmados, alguns mais focados, outros dispersos, perfis comuns de se encontrar numa classe dessa faixa etária. Com eles foi possível desenvolver um ótimo trabalho, com muitos desafios superados e apreciados.

4.3 Descrição da aplicação da sequência literária

A intervenção desta pesquisa-ação, a qual envolve as etapas de planejar, agir, descrever, avaliar para retornar ao planejar e assim por diante, como descreve Tripp (2005). A aplicação da sequência literária ocorreu no período de outubro a novembro de 2018, porém o reconhecimento e a análise do contexto de pesquisa iniciaram-se desde o mês de maio, de modo a perceber os estudantes e suas práticas usuais de letramento.

É importante destacar que, nessa etapa do reconhecimento, em um contato inicial com a turma, expusemos todos os objetivos e etapas da pesquisa, bem como procedemos com a explicitação acerca dos termos de consentimento e de autorização de imagem, que foram assinados pelos pais/responsáveis para possibilitar a realização do processo. Alguns desses termos e o parecer do Conselho de Ética, favorável à realização desta pesquisa, encontram-se nos Anexos de A até E.

As intervenções eram semanais na maioria das vezes, ou ocorriam duas vezes por semana, sempre com duas aulas seguidas em cada encontro. Então, de maneira detalhada, passamos a descrever o passo a passo da aplicação da sequência nos tópicos a seguir.

4.3.1 Motivação

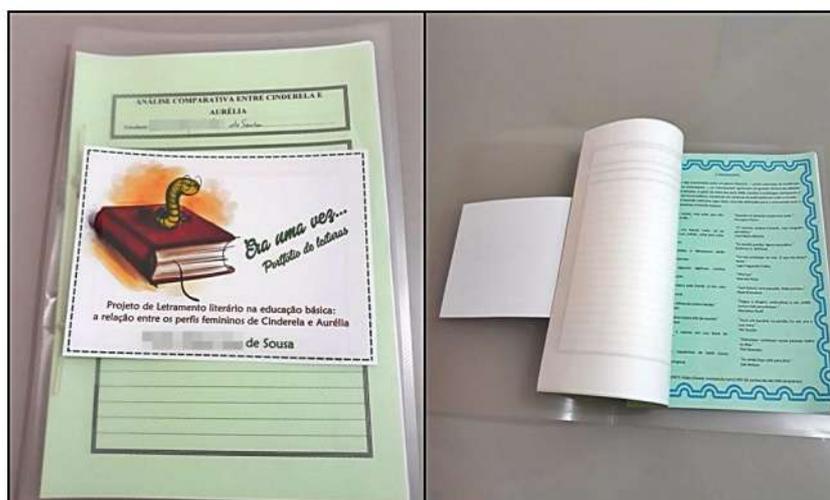
A sequência literária que utilizamos nesta pesquisa se baseia no modelo de sequência expandida trazido por Cosson (2016). Alguns aspectos que direcionaram para a escolha desse modelo de sequência de letramento literário levaram em conta, como explicita Cosson (2016): a) a complexidade de uma das obras estudadas, considerada difícil de ser lida, de acordo com o julgamento de professores – no nosso caso, a obra *Senhora* é compatível com esse dado; b) o valor simbólico da obra, o que a torna essencial no percurso da vida estudantil de nossos alunos, ou seja, um cânone da literatura – nesse caso, temos dois textos clássicos e importantes; c) a possibilidade de contato imediato entre a obra e o presente dos alunos – o que será bastante acionado; e d) a oportunidade de comparar as duas obras em suas convergências (e divergências) estruturais e temáticas.

O modelo de sequência expandida conta com etapas: **motivação, introdução, leitura** (com intervalos), **primeira interpretação, contextualização** (que pode ser feita ao longo da leitura ou das interpretações), **segunda interpretação e expansão**.

Desse modo, iniciamos com a motivação, a qual “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2016, p. 77). Assim como a etapa de motivação, a parte de entrosamento inicial é de extrema importância para se estabeleçam vínculos entre professor e estudantes, bem como a fim de que se prepare o espaço para o tema e as leituras a serem estudadas. Segundo Cosson (2016, p. 55), “a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação não precisa ser sempre de ordem temática, embora essa seja a ligação mais usual”. Nesse caso, é essencial que se defina uma ligação com o objeto de estudo, mas não é algo fixo o modo como se fará essa ligação.

Para nosso trabalho, cada estudante recebeu uma pasta classificadora simples, mas personalizada, na qual seriam inseridas todas as atividades escritas solicitadas. Podemos ver imagens dessa pasta logo abaixo, a qual nomeamos “Portfólio de leituras”:

Figura 1 – Portfólio de leituras



Fonte: Própria autora, 2018.

Na motivação, fizemos oralmente a leitura da fábula *A águia e a galinha*, de Leonardo Boff (ANEXO F). Os alunos tinham a cópia do texto no portfólio de leituras. Esse texto possibilita a leitura de que somos semelhantes às águias, livres e destemidas, mas muitas pessoas querem nos fazer agir como galinhas, sempre restritas a um mesmo ato, bicando o chão. Desse modo, com esse pensamento, fizemos uma discussão breve, como forma de tornar mais leve o momento. Ainda havia bastante timidez por parte dos alunos, mas isso era esperado para os primeiros contatos. Contudo, um comentário interessante merece ser citado, quando um aluno – bastante contestador – quis mostrar que a galinha também tem seu valor, e, a partir desse dado, pudemos também dialogar sobre diferenças, o que foi bastante enriquecedor.

Em seguida, era o momento da audição de uma canção. Na proposta inicial da sequência literária, havia a sugestão da canção *Máscara*, da cantora e compositora Pitty, juntamente a uma dinâmica sobre as máscaras que usamos em nosso dia a dia, para fazer ligação com a questão das identidades e comportamentos sociais das personagens e de nós. Entretanto, desde o primeiro contato com a turma, sentimos a necessidade de mudar essa estratégia, a fim de aproximar ainda mais os alunos da temática dos contos de fadas e, ainda, propor uma atividade mais lúdica e relativamente prazerosa de realizar. Por isso, escolhemos a canção *Era uma vez* (ANEXO G), da também cantora e compositora Kell Smith, e, a partir de sua audição, propusemos que os alunos desenhassem ao lado da letra da canção o que surgisse em suas mentes à medida que ouviam a canção. O resultado de alguns desses desenhos podem ser visualizados no Apêndice C.

Foi um momento de bastante entrosamento, necessário para esse início, e ainda de motivação para a realização da sequência. Após a audição da canção por três vezes seguidas – a pedido dos alunos, tanto porque gostavam de ouvi-la, como porque necessitaram de mais tempo para desenhar –, houve uma roda de conversa, na qual cada um pôde expor o que desenhou e falar o que sentiu naquele momento.

Também fizemos já uma relação entre o conteúdo da canção e o gênero conto de fadas – o primeiro a lermos em nossa sequência – por meio da exploração da expressão “era uma vez” e suas significâncias. Conseqüentemente, ligamos a discussão a várias histórias já ouvidas e, inclusive, à história do romance *Senhora*, a ser trabalhado em etapa posterior. Não houve análise do gênero canção propriamente, mas conversamos acerca dos aspectos constituintes daquele texto específico, escolhido para essa ocasião.

4.3.2 A realidade de leitura dos estudantes – análise de práticas de letramento

Ainda no primeiro dia da sequência de leitura, aplicamos um questionário individual a fim de analisar as práticas de leitura mais comuns aos estudantes e, a partir disso, traçar melhores estratégias de abordagens em sala de aula.

A aplicação mostrou-se oportuna e bastante valiosa, de modo que ofereceu dados concretos acerca das preferências e rotinas dos estudantes em relação à leitura. Os resultados da análise desse questionário expomos aqui, de maneira direta e com alguns gráficos para melhor visualização.

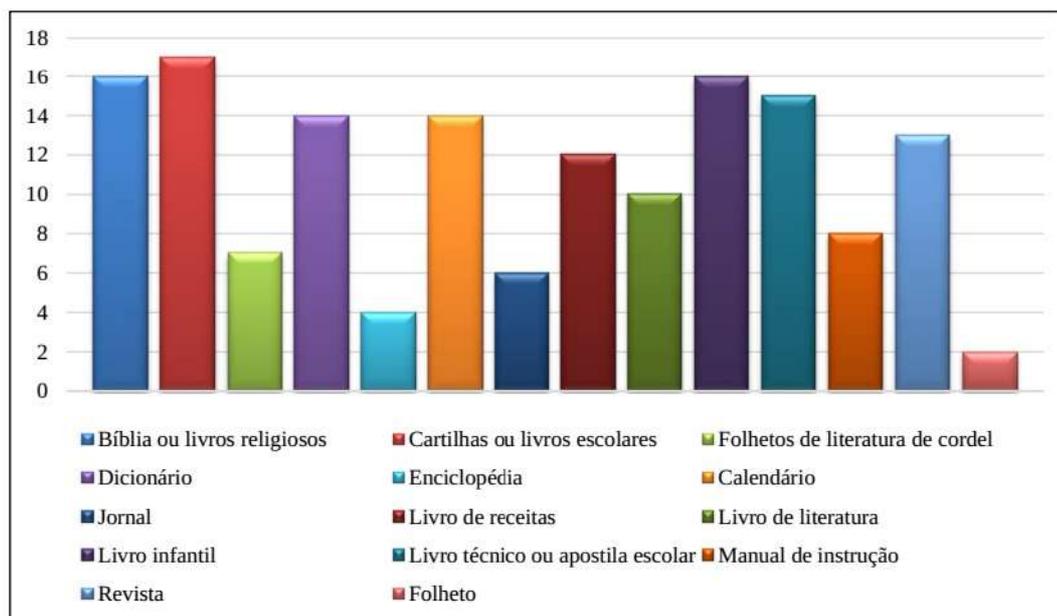
Dos 25 alunos da turma, 23 responderam ao questionário no dia programado. Esses estudantes têm 14 anos em sua maioria (13 deles); uma tem 13 anos de idade; três deles, 15 anos; três, 16 anos; dois deles, 17; e uma tem 21 anos, a única maior de idade da sala. São idades variadas em uma turma, explicadas pelo fato de que existe apenas uma turma de 9º ano no bairro em que estudam, sendo necessário reuni-los em uma só classe.

A maioria estudou nesta mesma escola desde a educação infantil. Dez deles aprenderam a ler com 6 anos de idade; cinco, aos 7 anos; três, aos 5 anos; e dois, aos 4 anos. Portanto, foram alfabetizados dentro do período normalmente estabelecido para isso. Essa alfabetização ocorreu majoritariamente na escola e, em alguns casos, ocorreu dentro de casa, com o auxílio de familiares.

Ainda acerca do aspecto leitura, foi perguntado aos estudantes se eles se consideravam leitores, e sobre essa questão 81% afirmaram se considerar leitores, como E2¹⁰, que declarou: “no dia a dia eu leio vários livros tanto na escola como em casa. Também leio muito nas redes sociais e em computadores”. Com isso, destaca que, para ser um leitor, pode-se recorrer a variados meios, inclusive os digitais, como celulares e computadores. Entre os 19% que declararam não ser leitores, E6 destacou como motivo: “porque eu não paro alguma coisa que eu tô [sic] fazendo para ler um livro, mas eu acho legal ler algumas coisas”. Nesse caso, apesar do estudante afirmar que acha legal ler algumas coisas, não se considera um leitor, provavelmente por priorizar outras atividades ou mesmo por não perceber que lê em diversas ações cotidianas.

Para saber os materiais de leitura a que os estudantes têm acesso mais frequentemente, questionamos sobre os impressos que existem em suas casas, e acerca disso podemos visualizar o gráfico 1, logo em seguida:

Gráfico 1 – Materiais impressos presentes nas casas dos estudantes



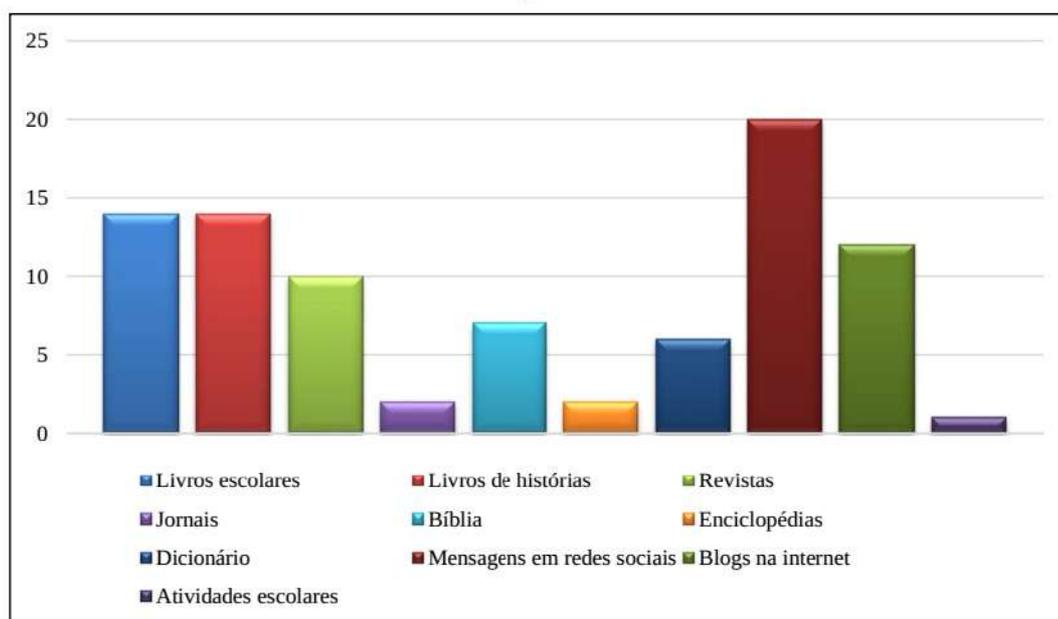
Fonte: Própria autora, 2018.

Como vemos no gráfico 1, há variados itens impressos nas casas dos estudantes, sobretudo livros escolares, seguidos dos religiosos e os infantis. Há ainda grandes quantidades de apostilas, revistas e calendários. O importante é perceber que os diversos materiais são

¹⁰ Inserimos as siglas E1, E2, E3 e assim por diante, de modo a preservar a identidade dos estudantes.

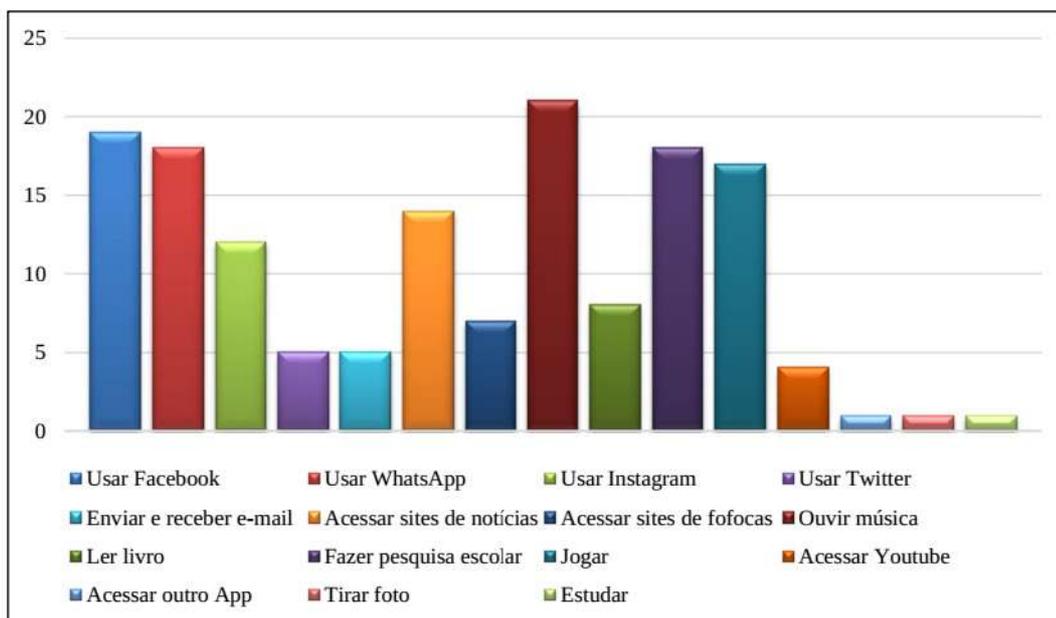
comuns na maioria das casas e poderiam colaborar com o desenvolvimento da prática leitora, mesmo que não sejam essencialmente textos literários. Então, para compreender melhor os hábitos de leitura desses estudantes, perguntamos quais textos escritos eles costumavam ler (e não apenas com os quais tinham contato), e obtivemos o seguinte resultado, exposto no gráfico 2:

Gráfico 2 – Textos escritos comumente lidos pelos estudantes



Fonte: Própria autora, 2018.

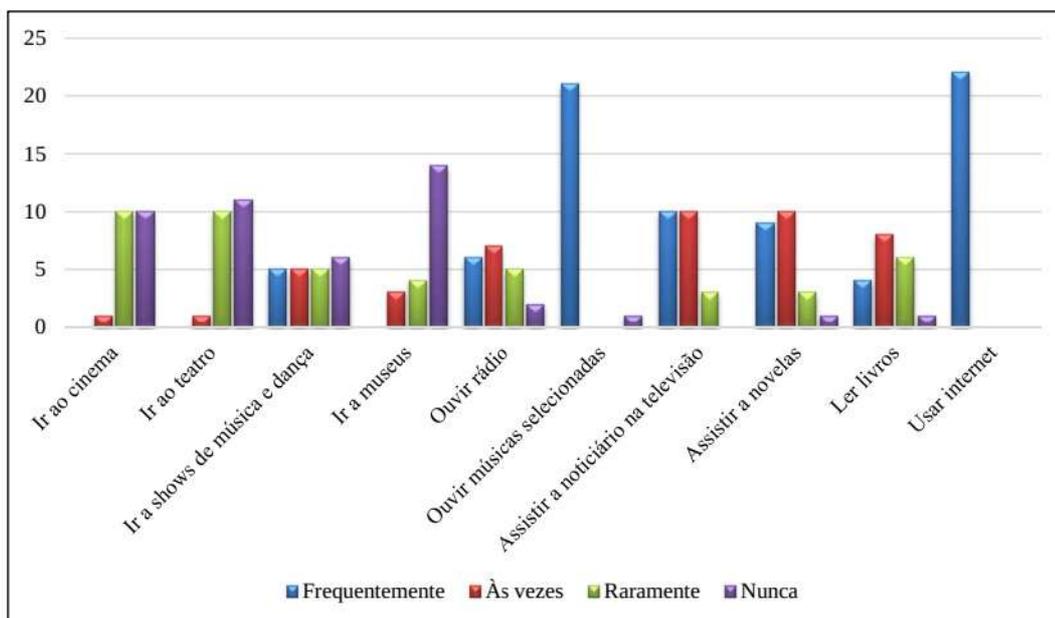
Dessa forma, percebemos que a grande maioria dos alunos lê mensagens em redes sociais (apenas um deles não citou esse item). Livros escolares e os de histórias também foram mencionados em boa proporção, seguidos de blogs, revistas, Bíblia e dicionário. Percebemos, pois, que o meio digital/virtual é o mais acessado/lido, fato comum atualmente, e não somente nas faixas etárias adolescentes, embora eles sejam uma maioria. Por isso, também perguntamos se eles usavam celular, e todos responderam que sim. Então, desejamos saber o que, exatamente, eles faziam utilizando o celular, e o resultado está presente no gráfico 3:

Gráfico 3 – Finalidade do uso de celular pelos estudantes

Fonte: Própria autora, 2018.

Desse modo, percebemos que o maior uso do celular é para ouvir música, seguido das redes sociais Facebook e WhatsApp, as pesquisas escolares e os jogos. Todas essas ações, por envolverem práticas sociais de uso da escrita, são práticas de letramento. Entretanto, é necessário compreender que, apesar de inseridos sobretudo em redes sociais, nem todos os estudantes são letrados digitalmente, e, para isso, a escola também pode colaborar com projetos de inclusão digital.

Para finalizar a análise dos questionários, gostaríamos de compreender a inserção dos produtos culturais na vida desses estudantes. Com que frequência as atividades culturais fazem parte da vivência deles? Como resposta a esse quesito, temos o gráfico 4, logo a seguir:

Gráfico 4 – Atividades culturais realizadas pelos estudantes

Fonte: Própria autora, 2018.

Como podemos observar, as atividades mais frequentemente realizadas pelos estudantes são ouvir músicas selecionadas e usar a internet. Poucos citaram que leem livros, vão ao cinema, teatro ou museus. Logo, percebe-se que há pouco acesso a produtos culturais mais valorizados, por questões econômicas, inclusive (lidamos com um bairro popular). Desse modo, os adolescentes estão mais ligados, como vimos no gráfico 3, a atividades realizadas com o celular. Os estímulos visuais, auditivos e sensoriais presentes no telefone celular também atraem esse público de forma rápida. Assim, a resistência acerca da leitura se dá, como afirma Failla (2016), porque o ato de ler exige concentração e não conta com os estímulos multimidiáticos, além de ser necessário o domínio da capacidade leitora. Pela dificuldade que a leitura traz consigo surge, portanto, o afastamento. Por isso, é importante a mediação de professores, a fim de proporcionar a aproximação dos estudantes ao universo da leitura e da literatura.

Durante a pesquisa, foi essencial esse diagnóstico inicial para que percebêssemos as principais prioridades e rotina dos estudantes e traçar estratégias de como trabalhar o letramento literário de forma mais eficaz. Fica evidente que são necessárias abordagens concretas, visuais, para que eles se sintam atraídos pela leitura literária e possam tomar gosto por isso. A sequência não deve ser, para nenhuma das partes, algo enfadonho e fora de contexto. Por isso, algumas atividades antes programadas foram substituídas, de forma que pudéssemos obter melhores resultados.

Após os questionários, foram entregues cópias com todo o roteiro da sequência literária, para que pudéssemos discutir o passo a passo e elencar prioridades de estudo coletivamente. Foi importante e necessário desmistificar a ideia de que trabalhar com um conto e um romance era algo direcionado apenas a mulheres, devido a suas protagonistas, como modo de não causar um distanciamento nos estudantes do gênero masculino. Isso porque, segundo o senso comum, há a ideia de que meninos devem ouvir as histórias dos super-heróis enquanto as meninas ficam com os contos de fadas, as histórias de amor. Guacira Lopes Louro (1997), afirma, inclusive, que

se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino (LOURO, 1997, p. 76).

Entretanto, já nesse momento foi possível demonstrar que, embora não haja uma identificação pelo gênero das protagonistas ou pela análise dos comportamentos femininos, isso faz parte da realidade de todos. Logo, cada estudante poderia apreciar a sequência, além de ser um importante artifício para que se promovessem atitudes de respeito, muitas vezes deixados de lado por uma cultura machista em que estamos inseridos.

Após esse momento, nos reunimos na semana seguinte para dar continuidade ao trabalho com a etapa de Introdução, a qual veremos com detalhes na subseção a seguir.

4.3.3 Introdução

Assim como a etapa de introdução presente na sequência expandida de letramento literário de Rildo Cosson, continuamos nossa sequência com “a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2016, p. 57). Nesse momento, a turma seria dividida em equipes para preparar e apresentar seminários com as seguintes temáticas:

- ✓ Vida de Charles Perrault;
- ✓ Obras de Charles Perrault;
- ✓ Vida de José de Alencar;
- ✓ Obras de José de Alencar.

Entretanto, essa etapa sofreu modificações pelo fato de que os seminários poderiam se tornar algo cansativo para eles, e também porque o laboratório de informática, o qual seria utilizado nessa atividade, não poderia mais ser cedido para nós, pois tinha sido realocado para

a sala dos professores, local onde os alunos não podem entrar. Esse fato afetou muitas de nossas programações e tivemos que fazer outras alterações.

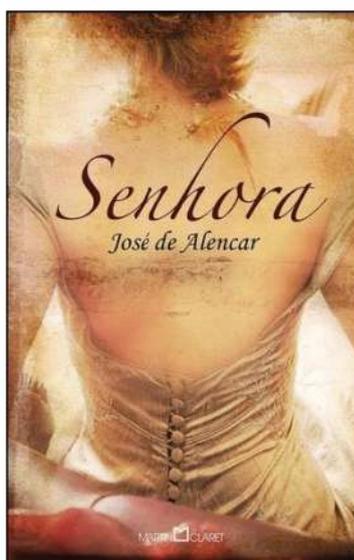
Outro ambiente que os alunos também perderam foi a sala de vídeo e leitura. Conhecemos o local logo nas primeiras visitas à escola, e ele era bastante utilizado nas aulas. Entretanto, foi necessário um lugar para implantar a Sala de AEE para alunos especiais, o que é bastante importante, porém modificou a rotina de todos os estudantes.

Enfim, optamos por uma conversa orientada acerca da vida e da obra de Charles Perrault e José de Alencar, com o auxílio de uma apresentação em PowerPoint preparada por nós, professoras, para a sequência. Conversamos sobre as hipóteses acerca dos textos literários centrais desta sequência a partir do conhecimento dos contextos de produção das obras e do imaginário de cada um. Sobre *Cinderela*, a maioria tinha alguma opinião ou comentário a fazer, visto que a obra fez parte da infância de muitos, principalmente após a versão em desenho animado da Disney.

Um fato interessante é que, se antes tínhamos certo receio acerca da aceitação de *Cinderela* (e também de *Senhora*) por parte dos meninos, principalmente, houve uma ótima reação de todos os estudantes, comentando e criando hipóteses por meio dessa conversa inicial.

Sobre *Senhora*, mais especificamente, poucos se pronunciaram, mas tiveram a certeza de que a história tratava de uma mulher – pelo título e pela capa do livro que foi disponibilizado para toda a turma, conforme vemos na figura 2:

Figura 2 – Capa do romance *Senhora* (José de Alencar) utilizado na sequência



Fonte: ALENCAR, 2011.

Então, para que os alunos tivessem uma noção mais clara sobre o livro *Senhora*, realizamos a leitura da quarta capa do livro, no qual há uma sinopse da obra, contextualizando o seu conteúdo e, ainda, deixando uma curiosidade no leitor com uma pergunta: “Poderá o amor vencer a mágoa e o orgulho para que possa ser pleno na vida dessa personagem?”. A partir disso, conversamos sobre as suposições deles sobre o questionamento levantado pela citação, mas não nos aprofundamos, pois queríamos um momento realmente breve e pouco cansativo.

Essa introdução durou uma aula e seguimos para a leitura, realizada em duas etapas: a leitura de *Cinderela* foi feita em sala e a de *Senhora* seria extraclasse. A etapa de leitura (subdivida de acordo com as obras) será descrita na subseção a seguir.

4.3.4 Leitura do conto *Cinderela*

A partir dessa etapa, a de leitura, interpretação e expansão das narrativas, foram realizadas duas oficinas, as quais contemplaram as obras literárias a serem estudadas. As oficinas, e seu caráter prático, fazem com que os estudantes possam adentrar no universo literário proporcionado pelos objetos de leitura e, ainda mais, tenham o direito de opinar sobre eles, relacionando-os com a realidade em que vivem e produzir releituras, demonstrando sua percepção a partir das análises. Cosson (2016) declara que

Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação. Tampouco é adequado ceder a pretextos dúbios como o de que o professor deve guardar para si sua interpretação para não interferir nas conclusões dos alunos ou de que a interpretação é individual e não pode ser feita em grupos ou pelo conjunto da turma. Se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola. Só assim teremos de fato uma comunidade, e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos (COSSON, 2016, p. 66).

De fato, é preciso coerência do professor para lidar com o letramento literário na escola, sem desprezar as diversas formas de ler e interpretar, mas também como um importante direcionador do trabalho.

A primeira oficina tratou do conto de fadas *Cinderela ou O sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, narrativa clássica, presente na infância de grande parte da população brasileira.

A etapa de leitura foi a mais demorada, pois, à medida que fazíamos as leituras, também realizávamos intervalos para a verificação do processo. Como foi proposta a leitura individual do conto em casa, nesse momento fizemos a leitura compartilhada, através da qual, por meio da oralização do texto, pudemos direcionar a interpretação por meio de perguntas, com o esclarecimento de dúvidas durante a ação de ler. Solé (1998) nos lembra que

As tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele infere (SOLÉ, 1998, pp. 117-118).

Desse modo, por meio da percepção oferecida pelo questionário respondido pelos alunos, e nessa primeira tarefa de leitura compartilhada, foi possível observar as estratégias utilizadas pelos estudantes de modo a construir a compreensão do texto.

Após a leitura compartilhada, um momento importante para a compreensão foi analisar os elementos da narrativa (narrador, tempo, espaço, personagens e enredo). Para isso, primeiramente trouxemos para eles um breve resumo (ANEXO H) sobre cada um desses pontos e explicamos a importância deles no conto. Depois, em grupo, os alunos puderam localizar esses elementos no conto *Cinderela*, conforme pode ser observado no Apêndice D. Alguns trechos dessa atividade podem também ser visualizados no quadro 1, logo abaixo:

Quadro 1 – Análise dos elementos da narrativa no conto *Cinderela*

ELEMENTO DA NARRATIVA	TRECHO DE ANÁLISE EM GRUPO
Narrador	<i>Narrador-observador</i> <i>“A pobre menina suportava tudo com paciência”. [...]</i>
Tempo	<i>“Era uma vez” é uma [sic] tempo indeterminado.</i> <i>“que tinha sido a melhor criatura do mundo” indica passado.</i>
Espaço	<i>[...] a história começa em casa, ela limpa a casa da madrasta.</i> <i>[...]</i> <i>No baile e no castelo e volta para casa.</i> <i>A fada madrinha se dirige ao quarto. [...]</i>
Personagens	<i>- Cinderela é uma personagem sofrida, porém com o coração bom, era a menina que lavava as vasilhas, as escadas, que limpava o quarto da senhora e das senhoritas suas filhas, não se queixava de nada, era uma moça bonita.</i> <i>- O príncipe é um personagem secundário: “assume um papel de menor relevância que o protagonista, mais [sic] ainda importante para o desenrolar da ação”. [...]</i> <i>O príncipe tem importância porque ele se apaixonou pela Cinderela.</i>

Continua

	Conclusão
	- Bom, sobre as “irmãs de Cinderela”, elas eram muito invejosas e mimadas, queriam tomar tudo que a Cinderela tinha, pois a inveja era muita.
Enredo	Um fidalgo se casou com uma mulher soberba. O fidalgo tinha uma filha, a mulher soberba tinha duas filhas. Cinderela, a filha do fidalgo vivia em más condições tinha que suportar xingamento, ela dormia no porão e tinha que limpar a casa e era maltratada pelas irmãs. [...]

Fonte: Própria autora, 2018.

A atividade foi bastante proveitosa, e, segundo Cosson (2016), faz parte da etapa de **contextualização** da obra, que pode ser realizada paralelamente à leitura. Esta, especificamente, trata-se da “contextualização poética”, na qual se pretende verificar “a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização” (COSSON, 2016, p. 88). Com isso, podemos analisar a obra “de dentro para fora”, ao observar seus componentes que, interligados, promovem a unidade textual do gênero. E isso foi possível graças à atividade, colaborando para uma compreensão global.

Ainda em relação aos elementos da narrativa, mas agora de modo mais específico, passamos para a caracterização dos seguintes personagens do conto: Cinderela, Pai da Cinderela, Madrasta, Irmãs de Cinderela, Fada Madrinha e Príncipe. Como Moisés (1967, p. 51) destaca, “o convívio com as personagens dum conto dura o tempo da narrativa: terminada esta, o contato se desfaz, visto que a ‘vida’ dos protagonistas está encerrada no episódio que constituía a matriz do conto”. Para alguns estudantes, caracterizar os personagens do conto não foi uma tarefa dificultosa, para outras sim. Por isso, a mediação durante a atividade ocorreu de forma direta, observando e orientando sempre que necessário.

4.3.5 Primeira interpretação do conto *Cinderela*

Dando continuidade, a primeira interpretação da obra planejada na sequência seria, após a discussão em sala sobre o conto *Cinderela*, produzir uma releitura por meio de uma fotografia de uma cena presente no texto, acrescentado de um miniconto como legenda. Esse texto multimodal deveria ser publicado em uma página no Facebook criada estritamente para fins de comunicação da turma. Seria uma “contextualização presentificadora”, na qual, segundo Cosson (2016, p. 89), “o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto”. Fizemos essa parte oralmente, discutimos, entretanto, apesar da página ter sido criada e alimentada com os perfis

dos alunos, não houve uma adesão: os estudantes não participaram ativamente dela pelo fato já explicitado na pesquisa, de que o uso das tecnologias digitais se restringe a atividades de lazer.

O grupo do WhatsApp, pelo contrário, obteve melhores resultados, favorecendo a interação e servindo como um “tira dúvidas”. Por exemplo, se a atividade de fotografia não ocorreu na página do Facebook, no chat do WhatsApp uma estudante expôs a sua tarefa, realizada em meio a seu mundo ainda infantil, com suas bonecas. A imagem podemos visualizar abaixo:

Figura 3 – Releitura da obra *Cinderela*: momento da prova do sapatinho



Fonte: Fotografia tirada pela estudante E10, 2018.

Com isso, começamos a perceber que as atividades da sequência literária deveriam ser realizadas no espaço escolar, durante o período das aulas, pois os estudantes eram inseguros para realizarem essas tarefas sozinhos e se acomodavam quando estavam fora da escola. Além de não termos disponível o laboratório de informática, o que poderia favorecer a exclusão daqueles que não dispunham de internet, outro ponto observado foi que, embora muitos utilizassem o celular, o aparelho quase nunca era usado para fins pedagógicos, apenas para a diversão. E eles não conseguiram compreender a atividade como algo divertido, não a concluindo.

Então, como não houve o efeito esperado dessa parte da atividade, fixamo-nos na outra parte, que era a produção de minicontos em sala. Inicialmente, fornecemos para os alunos em seus portfólios um material explicativo sobre o gênero miniconto/microconto e alguns exemplos (ANEXO I), que lemos e comentamos coletiva e oralmente. Foi bastante interessante

esse momento, pois todos os estudantes estavam lendo esse gênero pela primeira vez e perceberam a completude que pode estar presente em poucas linhas de texto.

Essa atividade de interpretação funcionou bastante bem e, justamente, pôde “levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2016, p. 83). Algumas das produções dos estudantes podem ser vistas no quadro abaixo, tal qual foram escritas pelos estudantes:

Quadro 2 – Minicontos baseados no conto *Cinderela*

ESTUDANTE	MINICONTO/MICROCONTO
E1	<i>Saí triste, voltei feliz da vida...</i>
E2	<i>A abóbora nunca foi comida.</i>
E3	<i>E depois da meia-noite O encanto acabou.</i>
E4	<i>Afff 12 h.</i>
E5	<i>Vai, mas não se esquece de mim.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

A produção do miniconto se mostrou algo surpreendente, e foi quando começamos a notar que, apesar de algumas resistências nas leituras por parte de alguns estudantes, eles tinham muito a oferecer, com um bom potencial de interpretação e síntese. Foram textos criativos em sua maioria, e depois foram lidos e comentados. É evidente que nem todos conseguiram realizar a atividade rapidamente, mas, cada um no seu tempo e no seu modo, pôde concluí-la, sempre com nossa supervisão.

Depois dessa etapa, partimos para a segunda interpretação do conto *Cinderela*, que está explicada na próxima subseção.

4.3.6 Segunda interpretação do conto *Cinderela*

Para a segunda interpretação do conto *Cinderela*, fez-se necessário, como proposto por Cosson (2016) trazer um tema específico para aprofundar dentro do texto. No nosso caso, analisamos o perfil feminino da protagonista da história, buscando relações com a atualidade e a percepção dos modelos de comportamento sugeridos pela narrativa.

Para isso, seria feita a exibição do filme *Para sempre Cinderella* (1998), para relacionar essa versão ao conto de Perrault. Contudo, quando foi exposto o título do filme, os estudantes solicitaram que fosse apresentado o mais novo dos estúdios Disney, o *live action Cinderela* (2015), pois muitos ainda não tinham assistido a essa versão e viram na atividade

uma ótima oportunidade para isso. Acatada a decisão, reservamos três aulas para a exibição do filme sem interrupções, e fizemos da sala de aula um cinema, com pipoca, refrigerante e telão (data show). Os alunos gostaram muito desse momento, pois, além do filme ter sido inédito para muitos, foi um momento também de entrosamento e diversão. Na ocasião, solicitamos que eles observassem bem o comportamento de Cinderela e comparassem a versão com o conto lido.

Assim, começamos a observar os modelos de comportamento transmitidos pela protagonista Cinderela. Ela segue os padrões impostos pelo modelo patriarcal? Transgride a ordem imposta pelo universo machista? Toda a discussão levou em conta o contexto de produção das obras. Também destacamos outros aspectos do filme e fizemos comentários relacionando-o ao conto. Dando continuidade a essa interpretação, os estudantes escreveram um diário de reflexões, no qual analisaram o modelo de comportamento de Cinderela. Certos trechos desses diários podemos visualizar no quadro abaixo e alguns dos textos no íntegra podem ser lidos no Apêndice E.

Quadro 3 – Trechos da análise do modelo de comportamento de Cinderela

ESTUDANTE	TRECHOS DA ANÁLISE
E5	<i>Cinderela é uma moça de bom coração, [...]apesar que a madrasta e as irmãs postiças fizessem coisas ruins para ela, tratasse ela feito empregada ela fazia sempre o bem para elas. [...] E no fim depois de tudo que elas fizeram contra Cinderela, ela acabou perdoando todos no fim. Na minha opinião, por uma parte ela está certa, mas ela devia não deixar elas dominarem ela, até porque ela era dona da casa.</i>
ESTUDANTE	TRECHOS DA ANÁLISE
E6	<i>[...] Na minha opinião a Cinderela agiu de forma certa por não ter feito nada contra elas, pois no final ela se casou com o príncipe e com a consciência limpa.</i>
E2	<i>[...] Eu achei muito encantadora as características de Cinderela, porque ela mostrou que mesmo sofrendo muito, nunca podemos deixar de ser gentil, educado e espalhar amor, perdoando o próximo independentemente do que ele tenha nos feito.</i>
E3	<i>No tempo em que se passa o filme era “normal” as moças serem “ensinadas” a se comportarem como ela, sempre obediente, sem reclamar, ser gentil e etc. Eu acho que, para a época que ela viveu, é compreensível a reação dela diante das atitudes da madrasta, mas se fosse eu, agiria diferente, talvez porque fui criada em uma época mais “moderna”, mas seria legal se ela tivesse reagido diferente.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Conforme vislumbramos, os estudantes perceberam a característica essencial de submissão de Cinderela. Alguns acharam que essa qualidade é aceitável e até “encantadora”. Já outros destacaram que ela poderia agir de outra forma, não deixando os outros a dominarem. Essas produções foram comentadas e frisamos a questão levantada por E3, de que a época da narrativa do filme (e do conto) justifica a atitude de obediência sem discussão. Já hoje não seria tão comum essa atitude, e esse foi o aspecto mais comentado durante a conversa.

Em seguida, organizamos como seria a leitura do romance *Senhora*, a qual passamos a relatar na seguinte subseção.

4.3.7 Leitura do romance *Senhora*

A leitura do romance *Senhora*, por se tratar de um texto mais extenso, foi realizada extraclasse. Acordamos que, a cada aula, discutiríamos uma parte da obra, ou seja, seriam quatro intervalos, nos quais faríamos atividades escritas e/ou orais após a leitura das partes: *O preço*, *Quitação*, *Posse* e *Resgate*.

Cada capítulo dessas partes foi dividido para grupos de alunos (duplas ou trios), que ficavam responsáveis de fazer a leitura e apresentá-la em roda de leitura. Antes dessas apresentações, na sala de aula, ainda havia dez minutos disponíveis para lembrar alguns pontos de seus capítulos, quando eles reliam algumas partes, ou mesmo, para aqueles que não fizeram a leitura extraclasse. Era um momento exclusivo para leitura, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 4 – Alunos¹¹ fazendo leitura do romance *Senhora* em sala de aula



Fonte: Própria autora, 2018.

Destacamos que, antes da pesquisa e com financiamento próprio, foram comprados os exemplares do romance para todos os estudantes, já que a grande maioria não teria condições de adquirir o livro. Esse foi outro ponto que serviu de incentivo à leitura e como meio de valorização, pois eles se sentiram importantes ao receber um livro que seria deles, mesmo depois de findo o trabalho.

É importante atentar para o fato de que, provavelmente, poucos estudantes tenham lido um romance completo anteriormente e, ainda mais, um datado do século XIX. Foi, sem dúvida, algo novo e bastante complexo para eles, logo, nossa mediação foi muito importante. Contudo, é igualmente necessário evidenciar que eles são capazes, sim, de ler a obra. As etapas anteriores já antecipavam e preparavam os estudantes para essa leitura, deixando claro que

a aprendizagem da leitura literária e o interesse dispensado à atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as *obras complexas*, que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes (ROUXEL, 2013, p. 25, grifos da autora).

Ora, se não pudermos estimular na escola, certamente outros ambientes que eles frequentam não o farão (ou farão de forma menos orientada), de modo que não se suscitem

¹¹ As imagens dos rostos dos alunos foram desfocadas a fim de preservar suas identidades.

esses processos interpretativos. Por isso, durante a exposição das leituras, direcionamos a atividade com perguntas e explicações sobre pontos que deixaram dúvidas a fim de promover uma interpretação mais completa e incitar a emissão de opinião por parte dos alunos.

Mesmo assim, na primeira parte da leitura, a maioria dos estudantes teve muita dificuldade de compreensão do livro, pois eles perceberam uma diferença acentuada na linguagem utilizada pelo autor. Era preciso reler alguma parte para entender e alguns até mencionaram querer desistir logo de início. Entretanto, deixamo-nos livres para que comentassem nas apresentações apenas aquilo que apreenderam, mesmo que fosse pouca coisa, e íamos complementando com dados não percebidos para que houvesse uma compreensão dos capítulos.

Era preciso mostrar que não é necessário entender palavra por palavra para conseguir realizar a leitura, e fomos destacando estratégias de assimilação. Após a apresentação de todos os capítulos da primeira parte e comentários, realizamos uma atividade escrita do portfólio, na qual cada um iria relatar as suas primeiras impressões acerca da leitura. Alguns comentários retirados dessa atividade estão no quadro a seguir e certas atividades completas no Apêndice F:

Quadro 4 – Trechos de diário sobre os primeiros capítulos de *Senhora*

ESTUDANTE	COMENTÁRIO
E7	<i>Aurélia era uma moça bonita, solteira ela fora dos padrões da época porque não seguia as regras, ela tinha uma autoestima baixa e se comparava a outra moça, ela gostava de um rapaz que era noivo. Aurélia queria compra ele, acho que no passado aconteceu algo com ela, bom foi isso que eu achei [sic].</i>
E3	<i>Lendo a primeira parte do livro pude perceber que, essa história de “triângulo amoroso” se repetem muito pela dramaturgia. É nessa parte que percebemos todo o contexto do livro, conta como Fernando foi “comprado” pelo dinheiro de Aurélia [...]</i>
E2	<i>Aurélia é uma moça gentil, educada e bela. Que recentemente recebeu uma herança do seu avô. Ela é apaixonada por Seixas, e ele por ela. [...] Eu acho bonito o romance de Aurélia e Fernando e também o empoderamento de Aurélia em relação aos padrões da época.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Como podemos perceber, os estudantes resumiram pontos que lhe chamaram a atenção, como o romance entre Aurélia e Fernando e a atitude da moça à frente de sua época. Ou seja, apesar de certas dificuldades iniciais de compreensão, a maioria pôde expor o centro da primeira parte, que culminou com a noite de núpcias dos personagens citados. Interessante observar os adjetivos usados pelo estudante P.F.S.S. para caracterizar Aurélia – “gentil, educada e bela” – os mesmos utilizados no conto *Cinderela* para se referir à personagem homônima,

evidenciando, assim, um ponto de convergência entre as personagens de acordo com sua caracterização. Também houve uma referência oral a Cinderela logo na leitura das primeiras páginas lidas, quando se fala a respeito de Aurélia como a “rainha dos salões”, pois foi lembrado o momento da personagem de Perrault no baile, quando se tornou o centro das atenções.

Dando continuidade à leitura da obra, na aula seguinte foi feita a apresentação dos capítulos referentes à parte II – *Quitação* –, composta de nove capítulos, novamente divididos em grupos. Antes das apresentações exibimos um vídeo curto, trecho do capítulo 64¹² da telenovela *Essas mulheres* (2005), exibida pela Rede Record. Esse vídeo é praticamente a transcrição da cena da noite de núpcias do casal Aurélia e Fernando, quando a nossa senhora revela que “comprou” o noivo, deixando-o revoltado. O momento pode ser visualizado na imagem abaixo:

Figura 5 – Exibição de vídeo com trecho da novela *Essas mulheres* (2005)



Fonte: Própria autora, 2018.

O vídeo foi apreciado pelos estudantes, que, como citado no diagnóstico de práticas de leitura, são muito estimulados por vídeos e sons. A partir dele, já começamos as apresentações da segunda parte do livro, de forma bem mais tranquila em relação às primeiras, quando foram descobertos vários elementos da trama que tinham ficado em suspense na aula anterior. Ainda houve dificuldades na leitura, pois os estudantes ainda estavam se habituando à

¹² Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=j7nmHYpqTxA>>. Acesso em 26 out. 2018.

leitura de uma linguagem rebuscada, como a de José de Alencar. Porém, houve menos interferências em relação aos capítulos anteriores.

É importante destacar, nesse momento, que os intervalos previstos para essas etapas de leitura seria a produção de vídeos com notícias sobre personagens para a página no Facebook. Entretanto, como já mencionado, essa página não obteve adesão da turma, logo, não utilizamos essa estratégia.

Fizemos, então, uma discussão oral, relacionando o vídeo exibido à continuidade da história e buscando hipóteses para o restante da história. Também aproveitamos para começar a planejar nossa atividade final, de teatro (a qual será detalhada em outra subseção).

Na terceira aula de apresentações do livro *Senhora*, referentes à parte três – *Posse* –, novamente a turma, em grupos, conversou sobre os pontos mais importantes encontrados. Em seguida, partimos, então, para a contextualização poética, com a análise também em grupo dos elementos da narrativa, já mais facilmente identificáveis. O resultado pode ser visualizado no quadro abaixo (com alguns trechos) e no Apêndice G.

Quadro 5 – Análise dos elementos da narrativa no romance *Senhora*

ELEMENTOS DA NARRATIVA	TRECHOS DE ANÁLISES EM GRUPO
Narrador	<p><i>O narrador usa a linguagem formal da época de Aurélia, uma linguagem com palavras típicas da época e bastante peculiar e elegante.</i></p> <p><i>O narrador narra na terceira pessoa, assim contando a história de Aurélia, o seu passado, o seu presente, os seus pensamentos e os seus maiores desejos. [...]</i></p>
Tempo	<p><i>Tudo começou o fim do século XIX no ano de 1875. [...]</i></p> <p><i>Na época as moças ficavam na janela, esperando algum rapaz passar. A vestimenta daquela época era muito diferente da vestimenta de atualmente.</i></p> <p><i>O preconceito era bem maior naquela época (contra a mulher), mais [sic] em relação aos dias atuais esse preconceito diminui de certa forma.</i></p>
Espaço	<p><i>Rio de Janeiro</i></p> <p><i>Aurélia fica na casa dela quando ela é pobre, depois se muda para sua nova casa quando fica rica. [...]</i></p> <p><i>Quando ela ficou rica era para mostrar que ela era da alta sociedade.</i></p>

Continua

Conclusão	
Personagens	<p>Aurélia é uma jovem mulher do século XIX, com gênio forte. Era pobre e logo após ficou órfã, recebeu uma herança milionária e resolve se vingar do seu antigo noivo, que a largou por um dote de 30 contos. [...]</p> <p>Fernando ele é interesseiro, muito vigarista, dava golpes nas mulheres, ele era forçado a casar com Aurélia, mas ele a amava por interesse.</p> <p>Emília é a mãe de Aurélia, [...] era uma mulher trabalhadora, que ficou viúva e teve que tomar conta dos filhos, cuidar da casa e depois ela morre deixando Aurélia com seu tutor (Lemos).</p> <p>Nicota e Mariquinhas eram as irmãs de Fernando Seixas, elas o amavam e o bajulavam. Como era típico da cultura daquela época, a mulher deveria ser submissa ao homem e assim fazer seus desejos e suas necessidades, assim Nicota e Mariquinhas satisfaziam seus desejos assim, lhe dando café na cama e fazendo suas necessidades.</p>
Enredo	<p>O preço: É a parte que Aurélia compra Seixas com o dote.</p> <p>Quitação: É quando ela volta ao passado e conta como ganhou a herança do avô.</p> <p>Posse: É quando eles se casam e vão morar juntos.</p> <p>Resgate: É quando ele devolve o dinheiro para ela, e que um gostava do outro independente da riqueza de Aurélia e viveram felizes para sempre.</p> <p>(Obs. Essa última parte foi completada na aula posterior, mas já se encontra no quatro a título de explicitação da atividade concluída.)</p>

Fonte: Própria autora, 2018.

Conforme vemos, houve um desenvolvimento da percepção dos estudantes em relação à primeira análise dos elementos da narrativa desta sequência, realizada a partir do conto *Cinderela*, até pelo fato da intensificação da narrativa. Inclusive, já vemos apreciações mais claras, como, por exemplo, na descrição de Nicota e Mariquinhas, quando citam um comportamento típico da cultura da época da obra, em que a mulher deveria ser submissa ao homem. Esse comportamento também está presente na descrição de Emília Camargo e na análise do tempo da narrativa. Portanto, temos um progresso na percepção e na leitura dos estudantes, apesar das dificuldades com a linguagem ainda presentes, como o grupo que descreve o narrador cita.

Outro fato, nesta etapa, que remete ao gênero conto de fadas é a utilização da expressão “viveram felizes para sempre” para destacar o desfecho do romance, demonstrando mais uma relação entre as obras, pelo enfoque temático no final feliz com a realização conjugal.

Por fim, na última parte da leitura, referente à parte *Resgate*, procedemos do mesmo modo, com as explicações, seguidas do intervalo. Nesse momento, houve também o estudo dos personagens, porém uma comparação entre aqueles do conto de Perrault – *Cinderela*, *Pai da Cinderela*, *Madrasta*, *Irmãs de Cinderela*, *Fada Madrinha* e *Príncipe* – e os do romance de

Alencar. E sabemos que, nesse caso, *Senhora* não é uma releitura de fato do conto *Cinderela*, mas sim uma obra que se aproxima do modelo comportamental retratado no conto.

Portanto, foi necessária uma visão analítica mais profunda, visão essa que preparamos com as discussões anteriores. Como quadro-síntese da discussão e comparação, chegamos ao seguinte resultado:

Quadro 6 – Comparação entre personagens de *Cinderela* e *Senhora*

PERSONAGEM EM CINDERELA	PERSONAGEM EM SENHORA	MOTIVO DA COMPARAÇÃO
<i>Cinderela</i>	<i>Aurélia</i>	<i>São belas, gentis e educadas. Aurélia não parece submissa, é independente, mas se ajoelha aos pés de Fernando e vive para ele. Cinderela era submissa e sofria sem reclamar.</i>
<i>Príncipe</i>	<i>Fernando</i>	<i>Fernando é interesseiro, mas, como ele é o amor da vida de Aurélia, é o príncipe dela. Se torna um trabalhador decente.</i>
<i>Madrasta</i>	<i>Lemos</i>	<i>A madrasta e Lemos são malvados, não querem o bem de suas protegidas, mesmo sendo parentes. Se aproveitam delas.</i>
<i>Irmãs de Cinderela</i>	<i>Adelaide</i>	<i>Adelaide não parece ser má, mas ela fica noiva do amor de Aurélia, por isso é sua rival.</i>
<i>Fada madrinha</i>	<i>Eduardo Abreu / Avô de Aurélia</i>	<i>Eduardo Abreu ajudou Aurélia quando sua mãe morreu. O avô de Aurélia deixa a herança para ela, que deixa de ser pobre e fica rica e bem arrumada.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Esse momento de intervalo de leitura já faz parte de uma interpretação da narrativa, visto que analisamos relações entre personagens para montar um esquema comparativo. Desse modo, conseguimos visualizar melhor as semelhanças entre as obras, mas também perceber diferenças importantes, tanto na estrutura quanto no tema, deixando claro a unicidade de cada obra. E o mais importante foi que os estudantes participaram de todo o processo, uns mais e outros menos, mas sempre com alguma sugestão ou opinião.

Nessa ocasião, já se aproximando o fim da sequência, comentamos sobre o filme que seria produzido, baseado em *Senhora*. Contudo, após um breve diálogo, a turma preferiu uma peça de teatro, pois alguns citaram já terem feito uma apresentação teatral uma vez e gostaram muito da atividade. A decisão foi respeitada e o roteiro (APÊNDICE H) que seria para o curta foi adaptado para o teatro. Nossos ensaios começaram imediatamente, pois restavam apenas alguns dias para a apresentação do trabalho para a escola, já marcada para a primeira semana de dezembro de 2018.

No próximo tópico, dando prosseguimento à descrição da sequência, relatamos as interpretações do romance, porém destacamos que elas já vinham sendo realizadas concomitantemente à leitura, por meio dos intervalos.

4.3.8 Primeira interpretação do romance *Senhora*

Na primeira interpretação da obra de José de Alencar realizamos uma oficina para produção de uma fotonovela¹³, gênero muito próximo do romance de folhetim. Esta etapa estava planejada anteriormente para ser realizada a partir do conto *Cinderela*, mas foi transferida para *Senhora* por opção dos próprios estudantes, que ainda se sentiam inseguros para a tarefa no momento anterior de leitura.

O uso da fotonovela foi muito relevante. Como a grande maioria dos jovens não conhece esse tipo de texto, fizemos uma apresentação, com exemplos visuais, e pudemos compará-lo com as histórias em quadrinhos, gênero mais próximo dos estudantes e semelhante à fotonovela.

Para a produção da fotonovela, primeiramente a turma foi dividida em quatro grupos, cujo trabalho seria: primeiro, discutir que cenas fotografar; segundo, fotografar as cenas; terceiro, escrever as falas dos personagens; quarto, editar as fotos; quinto, imprimir as fotonovelas.

Após o planejamento das cenas, na própria escola procedemos com as fotografias. Os estudantes eram os fotógrafos e os atores, e ficamos apenas monitorando o trabalho. Uma das fotografias pode ser visualizada abaixo:

¹³ A fotonovela é um gênero literário, no estilo das histórias em quadrinhos, que faz uso de fotografias para contar histórias. Não abordaremos aqui a questão do gênero literário por não se tratar do foco de nossa pesquisa. Contudo, algumas informações básicas sobre a história da fotonovela e exemplares para download estão no blog *João Piol – revista de fotonovelas*. Disponível em: <<http://joaopiol.blogspot.com.br>>. Acesso em 17 fev. 2018.

Figura 6 – Fotografia feita para a fotonovela



Fonte: Própria autora, 2018.

Em seguida, os grupos novamente se reuniram para produzir as falas das cenas (APÊNDICE I), sempre observando o livro para verificar possíveis falas existentes e criando outras de acordo com o contexto. O resultado foi uma fotonovela de vinte páginas, muito apreciada por todos os participantes, sobretudo os alunos, que se sentiram valorizados ao se verem participando de toda a produção. Abaixo, na figura 7, podemos ver duas páginas da fotonovela. O texto na íntegra encontra-se no Apêndice J.

Figura 7 – Páginas da fotonovela *Senhora*



Fonte: Própria autora, 2018.

Sem dúvida, esse foi um dos momentos de maior participação da turma. Percebemos a transposição do que haviam apreendido durante a leitura para a interpretação da narrativa.

4.3.9 Segunda interpretação do romance *Senhora*

Pensando na segunda interpretação de *Senhora*, optamos por trabalhar duas contextualizações: a histórica e a temática. Isso porque, “ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante” (COSSON, 2016, p. 92).

Portanto, primeiramente, fizemos uma comparação entre as épocas dos dois textos desta sequência (séculos XVII e XIX). Para isso, utilizando o data show e um computador com internet, fomos pesquisando o contexto das épocas em tempo real e fazendo comparações entre elas. Além disso, procuramos destacar a questão feminina, também relacionando-a com os dias atuais. Desse modo, percebemos que certos comportamentos semelhantes entre as personagens Cinderela e Aurélia se devem ao modelo de conduta determinado pela sociedade patriarcal muito evidenciada nas épocas. Algumas estudantes chegaram a se mostrar revoltadas com a submissão das personagens e a ideia de felicidade eterna proporcionada pela presença de um par masculino. Entretanto, foi importante que ficasse claro que essa é a realidade de cada contexto, por isso, precisamos compreendê-lo para interpretar de forma mais completa os textos.

Como forma de consolidar essa relação entre as obras, os estudantes produziram mais um diário de leitura no Portfólio, comparando os perfis femininos de Aurélia e Cinderela em busca de pontos de convergência e destacando as divergências. Determinados trechos desses diários podem ser visualizados no quadro a seguir, e algumas das produções completas encontram-se no Apêndice K.

Quadro 7 – Comparação entre os perfis femininos de Cinderela e Aurélia

ESTUDANTE	COMPARAÇÃO ENTRE CINDERELA E AURÉLIA
E8	<i>Aurélia é uma mulher com personalidade forte, mais [sic] uma mulher apaixonada, assim como Cinderela.</i>
E9	<i>O contexto das duas histórias são parecidos, porém Cinderela tem uma personalidade diferente de Aurélia. Um trecho parecido é quando tem o baile em Aurélia e em Cinderela, tem romance entre as histórias. [sic]</i>
E2	<i>Aurélia e Cinderela tem em comparação a perda dos pais, além da beleza em comum. Aurélia também era bastante educada, como Cinderela. [...]</i>

Continua

Conclusão	
ESTUDANTE	COMPARAÇÃO ENTRE CINDERELA E AURÉLIA
E10	<i>[...] Aurélia e Cinderela vão ao baile, as duas se casam, Aurélia e Cinderela encontram o seu amor verdadeiro. [...]</i>
E5	<i>Elas são parecidas porque elas eram ricas e depois ficaram sem nada, Cinderela perdeu o pai e começou a trabalhar para a madrasta, e Aurélia também perdeu o pai, e depois as duas começaram a trabalhar para se sustentar.</i>
E11	<i>Ambas seguem um padrão, por exemplo, elas são órfãs e “pobres”. Depois e um tempo elas crescem, ficam “bonitas” e depois ficam “ricas”. [destaques feitos pelo estudante] [...]</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Após as escritas nos diários, comentamos sobre os principais pontos levantados. Infelizmente, por uma questão de tempo, não foi possível realizar o júri simulado que pretendíamos, como proposto no projeto da sequência literária. Contudo, as discussões foram orientadas durante a interpretação para que se pudesse passar ao máximo de compreensão possível da leitura.

Ainda nesta etapa de interpretação continuamos a peça de teatro, que contou com uma semana de ensaios já iniciados no contraturno e revelou um ótimo desempenho por parte dos alunos. Na imagem abaixo, podemos ver um momento de ensaio, realizado na própria escola e muito bem aproveitado por todos:

Figura 8 – Ensaio para peça de teatro



Fonte: Própria autora, 2018.

A peça de teatro se mostrou um excelente instrumento de interação tanto dos alunos entre si e com a professora, como também em relação ao texto literário. Alguns pontos que ainda pareciam pouco desvendados, durante os ensaios (e posterior apresentação) puderam ser esclarecidos. Isso não retira a importância da obra original de forma alguma. Pelo contrário, valoriza o livro e revela que é possível um aluno de 9º ano ler uma obra clássica, e que isso não precisa ser uma atividade complicada. Por isso, a sequência surge como elemento de introdução desse estudante no universo literário, deixando todos mais conscientes do que estão produzindo durante os passos do processo.

A apresentação da peça será descrita no tópico seguinte – a expansão.

4.3.10 Expansão

O momento de expansão da leitura é uma etapa importante da sequência pela qual optamos, e “busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2016, p. 94). Como percebemos, de fato, essa expansão já acontece desde o momento que começamos a comparar aspectos presentes nas obras *Cinderela* e *Senhora*, sobretudo quando nos referimos aos modelos de comportamento feminino. Ainda, a partir desse tema específico, também buscamos relacionar as duas épocas passadas e distintas com a nossa contemporaneidade.

Como estratégias dentro dessa etapa, preparamos a mostra de algumas atividades para toda a escola. No pátio da instituição, com uma arrumação simples, mas de acordo com nossos objetivos, preparamos nosso ambiente. As apresentações foram as seguintes: exposição oral dos gêneros estudados, divulgação da fotonovela produzida (já impressa para ser entregue), uma entrevista com as personagens Cinderela e Aurélia e, por fim, a peça teatral.

De início, após apresentarmos o nosso propósito para toda a plateia (composta por estudantes de outras séries da escola), alguns estudantes leram e outros explicaram as etapas de nosso trabalho, dando ênfase aos textos literários escolhidos para a sequência de letramento literário. Havia bastante nervosismo por parte dos alunos, mas todos participaram de acordo com o que apreenderam durante o processo.

Figura 9 – Apresentação inicial no dia da culminância da sequência



Fonte: Própria autora, 2018.

Após esse momento, divulgamos o trabalho de produção de nossa fotonovela e entregamos exemplares aos espectadores. Foi interessante observar como os nossos alunos do 9º ano se sentiram valorizados com essa atividade, verdadeiros protagonistas de uma tarefa bem executada pela turma. É nosso papel, como educadores, proporcionar também esses momentos; torna-se gratificante observar a mudança na atitude da maioria, comparando o início e o fim da sequência.

Um ponto crucial desta etapa foi uma entrevista com Cinderela e Aurélia, quando duas alunas vestidas como as personagens responderam a perguntas relacionadas a suas histórias. Era a hora de demonstrar para a plateia as comparações entre as obras realizadas durante a sequência, e podemos dizer que correspondeu a todas as expectativas. Algo surpreendeu, ainda: a aluna que se propôs a representar Cinderela é a mais tímida da sala, dificilmente falava, e, na hora da entrevista, expôs todo o seu aprendizado de maneira muito coerente com o estudado. É possível visualizar uma imagem da entrevista logo abaixo:

Figura 10 – Entrevista com Aurélia e Cinderela representadas por estudantes da pesquisa-ação



Fonte: Própria autora, 2018.

Entre as questões utilizadas na entrevista havia:

- ✓ Como era a sua vida antes do seu casamento?
- ✓ Como está sua vida de casada?
- ✓ Seu marido pode ser considerado um príncipe encantado?
- ✓ Como as mulheres vivem e se comportam na época de vocês?
- ✓ Como podemos comparar esses comportamentos com as mulheres de hoje?
- ✓ Você acredita no “felizes para sempre”?

Estas e outras perguntas, discutidas previamente com as estudantes participantes da atividade, puderam transmitir um pouco de nosso processo de letramento literário e explicitar a relação entre os perfis femininos das protagonistas dos textos lidos. As alunas se saíram muito bem e, apesar do nervosismo inicial, estavam seguras do que tinham a expor.

Em seguida à entrevista, houve a apresentação da peça teatral, realizada na segunda interpretação, o momento mais esperado da manhã. A peça teve duração de dez minutos, com a participação de uma grande parte da turma no elenco. Os demais colaboraram com a montagem do espaço e caracterização dos personagens. Podemos ver momentos da peça de teatro na imagem combinada abaixo:

Figura 11 – Cenas da peça de teatro baseada no romance *Senhora*



Fonte: Própria autora, 2018.

Todos foram muito aplaudidos pela peça de teatro, pois os alunos realmente apresentaram um belo trabalho, de interação, dedicação e entusiasmo. Os semblantes felizes mostravam que a tarefa havia sido cumprida e, após a peça, ainda na mesma manhã, nos dirigimos para a sala de aula para finalizar nossa sequência.

Após os agradecimentos à turma, conversamos sobre o aproveitamento no processo de letramento literário, se realmente eles perceberam alguma importância no projeto executado e se haveria contribuição para a vida deles após o término dos trabalhos. A maioria quis e opinou, afirmando ter aprendido muitas coisas durante esse tempo. Por fim, solicitamos que os estudantes dessem seu depoimento por escrito, destacando a importância do projeto, dificuldades, pontos positivos e negativos. Certos textos na íntegra estão no Apêndice L e algumas dessas considerações podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 8 – Depoimento sobre a importância do projeto, pontos positivos e negativos

ESTUDANTE	DEPOIMENTO (FRAGMENTOS)
E3	<i>A grande importância desse projeto foi, nos ajudou a interpretação de texto, na leitura, no conhecimento da literatura e etc. Nos ajudou também nos trabalhos em grupo o que ajudou na socialização em grupo. [...]</i>

Continua

Conclusão

ESTUDANTE	DEPOIMENTO (FRAGMENTOS)
E12	<i>Nesse projeto foi importante porque eu comecei a gostar mais de ler, conheci palavras que eu não sabia que tinha, esse projeto me ajudou muito basicamente na minha leitura e no meu conhecimento da língua portuguesa. [...]</i>
E6	<i>Eu acho que ajudou muitas pessoas a ler mais, eu achei o livro muito bom que conta uma historia que pucha a atenção do leitor e é uma historia bem legal. Alguns pontos negativos é que nem todos alunos se interessa pela leitura. E pontos positivos é que quem não lia por falta de interece depois desse trabalho pode ter começado a ler. [sic]</i>
E8	<i>A importacia do projeto foi muito importante para a leitura dos alunos aprender a intrepertar texto aprender a fazer comentário, eu aprendi a gostar de ler pois não gostava muito, também o teatro pois gosto muito de peça. [sic]</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Como citado no quadro nos fragmentos dos depoimentos de alguns alunos, eles compreenderam a importância do projeto e citaram que passaram a ler ou a gostar mais de ler por causa dessa iniciativa. É importante destacar um aspecto levantado por E6, que menciona aqueles que não se interessam pela leitura. É certo que, para um primeiro contato com uma turma que nunca tinha lido um romance, sobretudo um do século XIX, com uma linguagem bastante distanciada da utilizada atualmente, houve bastantes progressos. Não foi fácil inicialmente, e o progresso de cada um foi mais levado em conta do que imaginar que teríamos 100% da turma com total adesão às atividades, pois sabemos que isso é praticamente impossível.

Muitos, no começo, não conseguiam nem se concentrar para fazer a leitura de um trecho do romance. E, ao final, já estavam compreendendo o texto com maior facilidade. Em certas aulas, havia conversas paralelas, brincadeiras fora de hora e algum barulho. Entretanto, em uma das aulas, uma aluna disse “se pelo menos um aluno [ela se referia a si mesma] estiver lendo e prestando atenção, vale a pena, não é?”. Concordamos com ela, valeria, sim, a pena, mesmo se apenas um deles tivesse chegado ao fim da sequência com pelo menos uma parcela de letramento literário.

Contudo, após observar as atividades da expansão e ler os depoimentos, percebemos que a intervenção atingiu seus propósitos acerca do letramento literário. Uns mais, outros menos, todos tiveram algum tipo de aprendizado e todos se referiram ao apreendido em termos de leitura. Logo, ao final da expansão, chegamos à conclusão de que houve grande validade o trabalho executado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o letramento literário é algo de grande valia tanto para quem prepara e proporciona esses momentos como para quem recebe e participa dele. Compreendem-se dois momentos fortes: o antes e o depois da sequência literária, que só trará resultados significativos se o “durante” também for significativo.

No início da aplicação da pesquisa-ação proposta, houve certo estranhamento por parte dos estudantes, não habituados a fazer parte de um processo diferenciado de ensino. Alguns, inclusive, pareciam jogar-se incapazes de realizar uma leitura literária mais longa, visto que nunca o haviam feito. No entanto, desde que começamos a aplicar a sequência literária até o seu término, procuramos inserir atividades motivadoras para que eles percebessem o quanto poderia ser prazeroso o universo da literatura.

Compreendemos que não é fácil chegar de repente em um ambiente escolar novo, com uma proposta nunca realizada e obter um resultado positivo rapidamente. Foi um processo que exigiu dedicação, atenção em relação à necessidade dos alunos e percepção de seus progressos, mesmo os mais sutis. As adesões não foram completas, devido às dificuldades explicitadas durante as análises, porém, como toda pesquisa-ação, são esses obstáculos que servirão de aporte para a mudança nas metodologias, a fim de, pouco a pouco, sanar problemas nascentes.

Desse modo, os empecilhos surgidos durante o trabalho muitas vezes nos fizeram repensar as práticas e modificar certas estratégias pensadas anteriormente, na etapa de planejamento das ações. Por isso, é importante termos em mente (do planejamento à prática propriamente dita) que a realidade da turma irá direcionar as ações e não o contrário. Impor práticas descontextualizadas ou pouco condizentes com seus anseios não surtirá tanto efeito como quando olhamos para o estudante e captamos suas necessidades e carências.

No nosso trabalho, os alunos foram percebendo que a leitura faz parte da vida deles em inúmeras situações, desde o acordar, com a observação do clima, por exemplo, para decidir que tipo de roupa usar. Ler mensagens em redes sociais, receitas e manuais, atividades escolares, são tarefa habituais que envolvem o letramento e se mostram importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo.

É tanto que vários deles nem se julgavam leitores, embora fizessem diversas leituras diárias. Desse modo, valorizamos essas práticas para que se destacasse a amplitude da leitura em seus diversos âmbitos da interação humana.

Contudo, a leitura de literatura ainda parece algo distante, pouco trabalhado na escola, quase nunca incentivado em casa (até pelo fato do pouco acesso dos próprios pais/responsáveis a esses materiais). Por isso, essa sequência orientou o trabalho de inserção dos estudantes no universo literário ainda raramente visitado por muitos, buscando relacionar fatos cotidianos com os textos para buscar uma maior interação texto-leitor.

Certamente, houve resistências. O medo do novo, ligado à falta de incentivos, tanto da escola quanto da família, causou certo distanciamento de alguns alunos. Somente com a mediação da leitura, com abertura para ouvir suas vozes dentro e fora da sala de aula, pudemos transpor a maioria das barreiras. Por isso, compreendemos que uma prática de letramento literário não pode ser algo isolado. Deve estar presente cotidianamente na prática escolar, desde a educação infantil até o ensino médio, respeitando a faixa etária e as especificidades de cada contexto.

Assim, a faixa etária é um elemento essencial a se destacar quando organizamos uma sequência de letramento literário. Durante o planejamento, devemos sempre nos perguntar acerca dos anseios e necessidades de determinadas idades para que haja, de fato, uma adesão por meio da atração (seja pelo objeto de leitura, pelo autor ou pelo tema a ser explorado). São formas de proporcionar uma melhor interação entre aluno e texto literário, levando em conta nesse processo também a conjuntura dos textos e a atual, pois, ao fazermos essa relação, chegamos mais facilmente ao entendimento.

Essas questões revelam ainda mais a importância do olhar docente para as necessidades dos estudantes, sejam elas do conhecimento formal fornecido pelo currículo escolar ou mesmo em relação à afetividade proporcionada pelo contato na sala de aula. Um momento em que se interrompe a aula para ouvir uma história de vida de um aluno ou conversar sobre um tema solicitado pode não parecer, para alguns, mas é parte do processo de letramento. Quando voltamos nosso olhar para a turma, percebendo o coletivo e ao mesmo tempo as individualidades, favorecemos uma interação que possibilita o sucesso em nossas propostas. Ouvir o aluno não é perda de tempo, é ganhar espaço para, a partir da conquista afetiva, promover o aprendizado mais real.

É certo que, durante o trabalho, inúmeras situações foram surgindo, adaptação de atividades ao perfil da turma, alunos algumas vezes com pouco entusiasmo, vários desafios surgiram, mas, com determinação e atenção, chegamos a grande parte dos resultados esperados. Em uma turma cuja maioria não havia lido um único romance (e até mesmo contos) – mesmo sendo esperado que, ao concluir o ensino fundamental, os estudantes sejam leitores proficientes

–, finalizar a pesquisa-ação com tantos relatos positivos por parte deles é algo com certeza muito valioso.

Dessa forma, mais uma vez, destacamos a importância da interação e percepção do professor no processo. Isso porque, cada aula era um momento de interação, de olhar para o estudante, ver nele um potencial leitor para que pudéssemos entrar em seu universo e fazer alguma mudança. Atualmente, são muitas as dispersões que afastam os jovens do caminho da leitura literária, do belo, do fruído. Cabe a nós, professores, já atraídos por esse mundo de significados possíveis, convidar o estudante para esse plano.

A escolha pelos gêneros Conto e Romance se mostrou bastante acertada, visto que as narrativas atraem mais facilmente a faixa etária em questão. O ato de ouvir e contar histórias, sejam elas literárias ou não, foi um fator relevante e aproximou os estudantes dos textos escolhidos, *Cinderela ou O sapatinho de vidro* e *Senhora*. Se, no momento da leitura, houvesse algum entrave à compreensão, procurávamos contar aquele trecho de outro modo, a fim de garantir o entendimento.

Essa atitude de mediação foi muito comum durante a leitura do conto e do romance devido à linguagem formal e rebuscada dos autores, comum às épocas das narrações. Ouvir a história era mais fácil, logicamente, porém aproveitamos para orientar como chegar à compreensão autônoma aos poucos, passo a passo, capítulo a capítulo, e percebemos ótimos resultados nessa construção da autonomia. À medida que avançávamos na sequência, os estudantes solicitavam cada vez menos ajuda.

No período de aplicação, portanto, observamos transformações positivas, notáveis na fala e na escrita dos estudantes, as quais já traziam embutidas críticas acerca das obras e dos contextos, principalmente quando analisávamos as relações entre os perfis de Aurélia e Cinderela.

Algo a se destacar nesse momento foi a importância de se conhecer previamente as práticas de letramento nas quais os estudantes se encontram inseridos, possibilitado por meio do questionário de leitura aplicado. Desse modo, pudemos observar com mais atenção nossos planos e repensar algumas propostas. Sem perceber o nosso aluno, torna-se difícil (para não dizer praticamente impossível) promover uma interação com os projetos e, conseqüentemente, com a ampliação de habilidades e formação de competências, ou seja, o aprendizado.

Por isso, partindo da realidade dos alunos, de seus gostos e de suas percepções acerca do mundo real e ficcional, realizamos uma atividade significativa para eles, na qual cada um pôde emitir sua opinião sem ser discriminado, a partir de sua compreensão. Observamos opiniões serem modificadas para melhor, cada estudante adquirindo mais confiança em seu

potencial como leitor, enfim, certamente alguma mudança foi realizada. Falar sobre os perfis femininos e sua inserção numa sociedade machista era algo comum em nossas discussões, e o teor crítico se acentuava a cada momento.

O letramento literário é prática muito relevante, e deveria ser vista e realizada como é, de fato, e não como um mero conteúdo a ser desenvolvido. Ele nos proporciona a entrada no universo literário, tão único e ao mesmo tempo tão ligado a nosso cotidiano. No entanto, para perceber essa ligação, o papel do professor é crucial, orientando, discutindo e, acima de tudo, percebendo cada aluno, suas dificuldades e seus avanços.

Esse foi um fato crucial para um bom desenvolvimento das atividades: o ato de dar a voz aos alunos. Valorizá-los em tarefas simples, como fotografar ou posar para uma fotonovela, atuar como um personagem das obras, até o fato de ajudar na entrega dos portfólios era ocasião para que eles se sentissem importantes no processo.

Proporcionar o contato com variadas atividades durante a leitura dos textos selecionados foi realmente válido e construtor dos aprendizados. Leituras verbais, visuais, auditivas, multissensoriais fizeram parte de nosso trabalho. Diversificamos as atividades ao mesmo tempo em que sempre voltávamos para as obras centrais desta sequência, relacionando temas, gêneros textuais, obras e ideias surgidas. Dessa maneira, conseguimos alcançar o objetivo de desenvolver a prática de leitura literária promovendo a concretização e ampliação de competências de leitores nos estudantes. Para isso, expandimos as habilidades de ler, refletir e agir diante dos textos e da temática abordada.

A sequência aplicada foi apenas uma das muitas que podemos criar e aplicar em nossas escolas: fazer da leitura um momento de descoberta e aprendizado, mas também de prazer, de apreciação. É certo que existem resistências, e sabemos que existirão nesse processo. Mas é ainda mais certo que a persistência do professor e a dedicação que ele tem por sua profissão poderão ser propulsoras do trabalho. É preciso mostrar valor no que se faz para que outros valorizem.

Trazer para a sala de aula o texto literário não mais como um pretexto para discutir História ou para retirar fragmentos possíveis ao estudo de temas gramaticais. Trazê-lo pela percepção do efeito libertador da literatura, pela vivência de experiências sem as ter vivido de fato, pela identificação com personagens e situações. Na nossa pesquisa, para apreender a construção dessas personagens femininas dentro (ou não) de padrões determinados socialmente. Enfim, ler o texto para dialogar com ele, e, conseqüentemente, promover um diálogo com o outro, como prevê o fator social do letramento.

O processo de letramento literário não acaba com essa sequência. Esses e outros estudantes necessitam de que se olhe para as suas necessidades, suas ausências, com sentido de preencher lacunas de carência, sobretudo as do conhecimento. Se ler é viajar, a viagem está apenas começando. Precisamos conquistar nossos passageiros e seguir rumo ao infinito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALENCAR, José de. *Senhora*. 3. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BELMIRO, Celia Abicalil. A leitura na educação de jovens e adultos. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BENEDETTI, Ivone C. Perrault ou a inocente delação de uma época. In: PERRAULT, Charles. *Contos de Mamãe Gansa*. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- BOFF, Leonardo Boff. *A águia..... E a galinha*. Disponível em: <http://www.paralerepensar.com.br/a_aguiaegalinha.htm>. Acesso em 04 fev. 2018.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- CANAZART, Karine Camilo; SOUZA, Oziel de. Estereótipos de gênero: uma comparação da representação da mulher nos clássicos da literatura infantil do século XVIII com a configuração feminina em obras infantis do século XXI. *Revista Formação@Docente*. Vol. 9, n.1, Belo Horizonte, janeiro/junho, 2017. ISSN 2237-0587.
- CANDIDO, Antonio. A Personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio [et. al.]. *A Personagem de ficção*. 1 reimpr. da 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CARVALHO, Renata Zuolho. *Contos de fadas: um percurso histórico-literário das imagens da mulher*. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.
- CAVALCANTE, Maria Imaculada. Do romance folhetinesco às telenovelas. *OPSI - Revista do NIESC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais. Comunicação e Cultura*. Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão. Catalão – GO, Vol.5, 2005. ISSN:

1519-3276

CINDERELA [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Records, 2012/1950. 75 min. Cor. Dublado e Legendado.

CINDERELA [DVD]. Produção de Allisson Shearmur / Reaglepug / Kinberg Genre. Roteiro de Chris Weitz. Dirigido por Kenneth Branagh. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2015. 105 min. Cor. Dublado e Legendado.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. (coleção re-significando linguagens)

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FAILLA, Zoara. *Retratos de leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em:
<http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

GERALDI, João Wanderley. (org.) *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOTLIB, Nádia Battella. *A Teoria do Conto*. Disponível em:
<https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2538777/mod_folder/content/0/Nadia%20Battella%20Gotlib%20-%20Teoria%20do%20Conto.pdf?forcedownload=1>. Acesso em 11 fev. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. *Avaliando IDEPB 2015 - Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba*. Revista pedagógica. Língua Portuguesa. 3ª série do Ensino Médio, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Ana Maria. Um eterno encantamento. In: PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & outros. *Contos de fadas*. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios o professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino)
- MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária*. Prosa – I. 16ª edição de ordem. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.
- PARA SEMPRE CINDERELLA [DVD]. Dirigido por Andy Tennant. Estados Unidos: 20 th Century Fox, 1999. 121 min. Cor. Dublado e Legendado.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)
- PERRAULT, Charles. Cinderela ou O sapatinho de vidro. In: PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & outros. *Contos de fadas*. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RIBEIRO, Luis Felipe. *Mulheres de Papel: Um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis*. 3. ed. 2014. [e-book Kindle] sem paginação.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- TELLES, Carlos Queiroz et al. *Sete faces do conto de fadas; projeto e orientação literária Marcia Kupstas; capa e ilustrações Bilau*. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção veredas)
- THIENGO, Mariana. O perfil de mulher no romance Senhora, de José de Alencar. *Travessias*. Vol. 2, n. 2 (2008)
- TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? In: _____. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, David. *Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

APÊNDICE

APÊNDICE A – Sequência literária

A RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS FEMININOS DE CINDERELA E AURÉLIA

OBJETIVOS

- Conhecer a vida e a obra dos autores Charles Perrault e José de Alencar;
- Realizar a leitura das duas narrativas: *Cinderela ou O sapatinho de vidro* e *Senhora*;
- Compreender a linguagem utilizada nas obras e os elementos das narrativas *conto* e *romance* (narrador, tempo, espaço, personagens e enredo);
- Analisar a relação entre as obras estudadas;
- Relacionar os diferentes contextos e personagens das obras e de sua releitura para o cinema;
- Refletir acerca das tramas que envolvem as personagens femininas Cinderela e Aurélia;
- Estudar criticamente os perfis de comportamento feminino evidenciados pelas personagens Cinderela e Aurélia;
- Produzir releituras das narrativas estudadas.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

ETAPA 1 – ENTROSAMENTO INICIAL

- Leitura da fábula “A águia e a galinha” (Leonardo Boff)¹⁴
- Discussão breve
- Dinâmica das máscaras com audição de canção¹⁵
- Aplicação dos questionários sobre rotinas de leitura
- Apresentação da sequência

ETAPA 2 – SEMINÁRIOS

SEMINÁRIOS	DATA	EQUIPE RESPONSÁVEL
VIDA E OBRA DE CHARLES PERRAULT (1628-1703)		Grupos de seis a sete componentes
VIDA E OBRA DE JOSÉ DE ALENCAR (1829-1977)		Grupos de seis a sete componentes

ETAPA 3 – OFICINAS

OFICINA 1 – CINDERELA OU O SAPATINHO DE VIDRO (CHARLES PERRAULT)

Para essa oficina, é necessário que os grupos façam uma leitura prévia do conto.

ATIVIDADE	PRODUTO	DATA	EQUIPE
Leitura compartilhada do conto	Leitura oral e discussão		Toda a turma e professora
Atividade sobre elementos da narrativa (Narrador, Tempo, Espaço, Personagens, Enredo)	Ficha dos elementos da narrativa		Grupos com média de seis componentes

¹⁴ Texto disponível em: <http://www.paralerepensar.com.br/a_aguia eagalinha.htm>. Acesso em 04 fev. 2018.

¹⁵ Dinâmica disponível em: OSMANDO, José; RODRIGUES, Jader. *Com dinâmicas de grupo também se aprende*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Caracterização de personagens: Cinderela, Pai da Cinderela, Madrasta, Irmãos de Cinderela, Fada Madrinha, Príncipe	Ficha de personagem – texto verbal e não verbal		Grupos com média de cinco componentes
Análise do modelo de comportamento de Cinderela no conto	Discussão oral e Diário das reflexões		Discussão coletiva e escrita individual
Produção de texto multimodal para publicação em página no Facebook	Fotografia de cena/releitura e produção de miniconto; Comentários		Grupos com três componentes para produção e comentários individuais
Exibição do filme <i>Para sempre Cinderela</i> (1998)	Cinema em sala		Toda a turma e professora
Caracterização de personagens: Cinderela, Pai da Cinderela, Madrasta, Irmãos de Cinderela, Fada Madrinha, Príncipe	Ficha de personagem – texto verbal e não verbal		Grupos com média de cinco componentes
Análise do modelo de comportamento de Cinderela (Danielle) no filme	Discussão oral e Diário das reflexões		Discussão coletiva e escrita individual
Relação entre os perfis femininos de Cinderela no conto e no filme	Discussão oral e Diário das reflexões		Discussão coletiva e escrita individual
Releitura com linguagem multimodal	Produção de releitura em fotonovela		Equipes com média de seis componentes

OFICINA 2 – SENHORA (JOSÉ DE ALENCAR)

Para esta oficina, é necessário que os grupos façam uma leitura prévia dos capítulos solicitados.

ATIVIDADE	PRODUTO	DATA	EQUIPE
Apresentação dos capítulos da primeira parte O preço – 13 capítulos	Exposição oral e discussão		Duplas ou trios de alunos
Produção de textos orais sobre os acontecimentos com os personagens	Vídeo com notícias sobre personagens para a página no Facebook; Comentários		Grupos de três ou quatro alunos para a produção e comentários individuais
Apresentação dos capítulos da segunda parte Quitação – 09 capítulos	Exposição oral e discussão		Grupos de três ou quatro alunos
Produção de textos orais sobre os acontecimentos com os personagens	Vídeo com notícias sobre personagens para a página no Facebook;		Grupos de três ou quatro alunos para a produção e comentários individuais

	Comentários		
Apresentação dos capítulos da terceira parte <i>Posse</i> – 10 capítulos	Exposição oral e discussão		Grupos de três ou quatro alunos
Produção de textos orais sobre os acontecimentos com os personagens	Vídeo com notícias sobre personagens para a página no Facebook; Comentários		Grupos de três ou quatro alunos para a produção e comentários individuais
Apresentação dos capítulos da quarta parte <i>Resgate</i> – 09 capítulos	Exposição oral e discussão		Grupos de três ou quatro alunos
Produção de textos orais sobre os acontecimentos com os personagens	Vídeo com notícias sobre personagens para a página no Facebook; Comentários		Grupos de três ou quatro alunos para a produção e comentários individuais
Atividade sobre elementos da narrativa (Narrador, Tempo, Espaço, Personagens, Enredo)	Ficha dos elementos da narrativa		Grupos com média de seis componentes
Caracterização de personagens por assimilação de comportamentos e atitudes: Cinderela, Pai da Cinderela, Madrasta, Irmãos de Cinderela, Fada Madrinha, Príncipe	Ficha de personagem – texto verbal e não verbal		Grupos com média de cinco componentes
Análise do modelo de comportamento de Aurélia no romance	Discussão oral e Diário das reflexões		Discussão coletiva e escrita individual
Relação entre contextos das obras lidas	Discussão oral e Diário das reflexões		Discussão coletiva e escrita individual
Relação entre os perfis femininos de Cinderela e Aurélia	Discussão oral e Diário das reflexões		Discussão coletiva e escrita individual
Relação entre os perfis femininos de Cinderela e Aurélia	Debate/júri simulado		Toda a turma dividida em três equipes e professora
Construção de releitura da obra <i>Senhora</i>	Roteiro de cinema		Grupos de três ou quatro alunos
Gravação de curta caseiro	Curta metragem		Toda a turma e professora
Exibição de curta	Exibição audiovisual em escola e na Internet		Toda a turma, professora e comunidade.

APÊNDICE B – Questionário de leituras

ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LEITURA

Idade do(a) respondente: _____ Série: _____ Data: ____/____/____.

Estuda em escola: () Pública () Privada

1. Com que idade você aprendeu a ler? _____

2. Onde você aprendeu a ler? _____

3. Quem ensinou você a ler? _____

4. Quais desses materiais (impressos) há na sua casa? (Pode assinalar mais de um item)

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| () Bíblia ou livros religiosos | () Livro infantil |
| () Cartilhas ou livros escolares | () Livro técnico ou apostila escolar |
| () Folhetos de literatura de cordel | () Manual de instrução |
| () Dicionário | () Revista |
| () Enciclopédia | () Outro(s). |
| () Calendário | Qual (is)? |
| () Jornal | _____ |
| () Livro de receitas | _____ |
| () Livro de literatura | () Nenhum desses materiais. |

5. Quais dos itens abaixo você costuma ler (textos escritos)? (pode assinalar mais de um)

- | | |
|-------------------------|--------------------------------|
| () Livros escolares | () Mensagens em redes sociais |
| () Livros de histórias | () Blogs na internet |
| () Revistas | () Outro(s). |
| () Jornais | Qual (is)? |
| () Bíblia | _____ |
| () Enciclopédias | _____ |
| () Dicionário | () Nenhum desses materiais. |

6. Qual a escolaridade do/a seu/sua responsável?

- | | |
|---|--|
| () Não frequentou a escola | () Estudou até o 3º ano do Ensino Médio |
| () Estudou até o 1º ano
(alfabetização) | (2º grau) |
| () Estudou até o 5º ano (4ª série) | () Cursa/cursou uma faculdade |
| () Estudou até o 9º ano (8ª série) | () É formado/a |

7. Você usa celular?

() Sim () Não

8. Se você usa celular, com que finalidade usa? (pode assinalar mais de uma)

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| () Usar Facebook | () Ouvir música |
| () Usar WhatsApp | () Ler livro |
| () Usar Instagram | () Fazer pesquisa escolar |
| () Usar Twitter | () Jogar |
| () Enviar e receber e-mail | () Outro(s). |
| () Acessar sites de notícias | Qual (is)? |
| () Acessar sites de fofocas | _____ |
| | _____ |

9. Com que frequência você faz cada uma dessas atividades?

	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
1. Ir ao cinema				
2. Ir ao teatro				
3. Ir a shows de música e dança				
4. Ir a museus				
5. Ouvir rádio				
6. Ouvir músicas selecionadas				
7. Assistir a noticiário na televisão				
8. Assistir a novelas				
9. Ler livros				
10. Usar internet				

10. O que você espera de um projeto que envolva leitura?

APÊNDICE C – Atividades de desenho após audição de canção

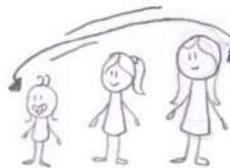
E10

Kell Smith - Era Uma Vez

Era uma vez
O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
Das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói
No mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche, um banho quente
E talvez um arranhão



Dava pra ver
A ingenuidade, a inocência cantando no tom
Milhões de mundos e universos tão reais
Quanto a nossa imaginação
Bastava um colo, um carinho.
E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação



É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
É só não permitir que a maldade do mundo
Te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar
Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho
E não no final



É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

Era uma vez

Não queria crescer.

*Aproveitar enquanto é
criança porque quando
cresa não tem mais
volta*

Kell Smith - Era Uma Vez

Era uma vez
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto
 Das nuvens serem feitas de algodão
 Dava pra ser herói
 No mesmo dia em que escolhia ser vilão
 E acabava tudo em lanche, um banho quente
 E talvez um arranhão

Dava pra ver
 A ingenuidade, a inocência cantando no tom
 Milhões de mundos e universos tão reais
 Quanto a nossa imaginação
 Bastava um colo, um carinho,
 E o remédio era beijo e proteção
 Tudo voltava a ser novo no outro dia
 Sem muita preocupação

É que a gente quer crescer
 E, quando cresce, quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau,
 É só não permitir que a maldade do mundo
 Te pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar
 Na felicidade real
 E entender que ela mora no caminho
 E não no final

É que a gente quer crescer
 E, quando cresce, quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido

Era uma vez



APÊNDICE D – Atividades sobre elementos da narrativa do conto *Cinderela*

FICHA DE PERSONAGEM

Equipe:

Dupla: E9 e E13

PRÍNCIPE

* O Príncipe é um Personagem secundária: Assume um papel de menor relevância que o Protagonista, mas ainda importante para o desenrolar do conto.

" O filho do rei deu um baile e convidou todos os filhos do reino.

" O filho do rei, o quem foram noivar que acabaram se chegar como brancos que ninguém conhece.

O Príncipe tem importância por que ele se apaixonou pela Cinderela

FICHA DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Equipe:

Equipe: E5, E8, E12 e E14

NARRADOR

Narrador - Observador.

"A pobre menina suportava tudo com paciência. Não queria se queixar ao pai, que a teria repreendido, porque era sua mulher quem dava as ordens na casa. Depois que terminava seu trabalho, Cinderela se sentava no meio dos cinzas".

- Narrador-Observador é aquele que conta a história através de uma perspectiva de fora da história, isto é, ele não se confunde com nenhum dos personagens. Este tipo narrativo se dá, predominantemente, em terceira pessoa.

FICHA DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Equipe:

Equipe: E10, E13 e E15

ENREDO

Um fidalgo se casou com uma mulher solteira. O fidalgo tinha uma filha, a mulher solteira tinha duas filhas. Cinderela, a filha do fidalgo, vivia em más condições tinha que suportar xingamentos, ela dormia no porão e tinha que limpar a casa e era maltratada pelas irmãs.

Um dia o príncipe de um baile no castelo atrás de achar uma esposa, as irmãs se arrumaram com suas melhores roupas enquanto Cinderela ficava em casa triste sozinha querendo ir ao baile.

Uma fada madrinha aparece e ajuda Cinderela com roupa e carroagem para ir ao baile, portanto devia voltar a meia noite. Cinderela foi ao baile e o príncipe se apaixonou, a meia noite ela deixou cair o sapatinho. No outro dia o príncipe mandou calçar em todos os noivos o sapatinho. O príncipe encontrou Cinderela na casa da madrinha e quando a fada madrinha a transformou em princesa de novo o príncipe foi encontrado, se casou e viveram felizes para sempre.

APÊNDICE E – Diários de análise do comportamento de Cinderela

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante: _____

Estudante: **E5**

ANÁLISE DO MODELO DE COMPORTAMENTO DE CINDERELA NO FILME DA DISNEY (2015)

Cinderela é uma moça de bom coração, que só queria o bem pra todos, na cabeça dela não entrava malícia, ela ficou muito abalada quando perdeu seu pai.

Apesar que a madrasta e os irmãos Postigos fizessem coisas ruins para ela, tratasse ela feito empregada ela fazia sempre o bem para elas.

Até para os animais ela era muito boa com eles, ela até deixava de comer para alimentar os ratos e outros animais.

E na fim depois de tudo que eles fizeram contra Cinderela, ela acabou perdendo tudo na firma.

Na minha opinião, por uma parte ela está certa, mas ela devia não deixar eles dominarem ela, até porque ela era dona da casa.

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante:

Estudante: E2

ANÁLISE DO MODELO DE COMPORTAMENTO DE CINDERELA NO FILME DA DISNEY (2015)

A Cinderela era uma moça doce e educada. Muito bonita, mesmo que não usasse os mesmos roupas que os irmãos. Era gentil, amava os animais e mesmo sofrendo nas mãos da madrasta e dos irmãos, ela nunca deixou de ser bondosa.

Durante o filme Cinderela sofre várias vezes, ela é impedida de comer na mesma mesa que a madrasta e os irmãos, ela é impedida de ir ao baile e ter seu vestido rasgado.

Por ser uma boa menina, gentil, educada e doce a fada madrinha transformou a abóbora em carruagem, largatas em lacaios e seu velho vestido em um novo e lindo para ela ir ao baile. No baile o príncipe se encantou pela sua beleza e logo se apaixonou por ela.

No final o príncipe encantado por a beleza de Cinderela e foi atrás dela. Cinderela, mesmo sofrendo muito, perdoou a madrasta.

Eu achei muito encantadora as características de Cinderela, porque ela mostrou que mesmo sofrendo muito, nunca problemas deixar de ser gentil, educada e espalhar amor, perdoando o próximo independentemente do que ele tenha nos feito.

APÊNDICE F – Diários sobre primeiras impressões acerca do romance *Senhora*

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante: _____

Estudante: E7

Opinião sobre os primeiros capítulos de SENHORA

Aurélia era uma moça bonita, mas
deixa ela fora das condições de beleza
porque não seguia as regras, ela tinha
na uma autoestima baixa e se compara-
va com a outra moça, ela gostava de
um rapaz que era moço. Aurélia
queria comprar ele antes que se pa-
sasse. Omitiu algo com ela bem fo-
jado que ele tinha.

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante: _____

Estudante: E2

Opinião sobre os primeiros capítulos de SENHORA

Aurélia era uma moça bonita, mas detestava ela por causa das qualidades do esposo porque não seguia as regras, ela tinha uma autoestima baixa e se comparava a outra moça, ela gostava de um rapaz que era mais velho. Aurélia queria comprar ele antes que se passasse. Olaneteu algo com ela bem por isso que ele bebeu.

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante:

Estudante: E13

Opinião sobre os primeiros capítulos de SENHORA

Sendo a primeira parte do livro pode parecer que, essa história de "triângulo amoroso" se repete muito pela dramaturgia. É nessa parte que perdemos todo o contexto do livro, certo como Fernando foi "cunhado" pelo dinheiro de Aurelia;

O tio dela fez questão de procurar um partido, honesto, bonito mas não muito rico, pois ao ver dele, pessoas ricas demais não valorizam o dinheiro, certo? Fernando não é muito bonito, pois aceita se casar com ela não por amor, mas por interesse.

APÊNDICE G – Atividades sobre elementos da narrativa do romance *Senhora*

FICHA DE PERSONAGEM

Equipe:

Equipe: E6, E12, E15 e E16

EMÍLIA CAMARGO

Emília é a mãe de Aurélio. Emília era uma mulher trabalhadora, que ficou viúva e teve que tomar conta dos filhos, cuidar da casa e depois ela morreu deixando Aurélio com seu tutor (Lemores).

FICHA DE PERSONAGEM

Equipe:

Equipe: E8, E13 e E17

JOSÉ LEMOS

• Ele é o tio de Aurlia, ele cuidava da
marca dela. Ele aparentava ser muito
riacho em relação a Aurlia, Aurlia
conheceu ele ele se mudou de ir a busca
de Suxos e conhecer Suxos se viu com
ela. Ele foi um dos organizadores
do casamento entre Aurlia e Suxos.

FICHA DE PERSONAGEM

Equipe:

Equipe: E2, E5 e E18

NICOTA E MARIQUINHAS

Nicota e Mariquinhas, eram as irmãs de Fernando Sexas, ela os amava muito e o batulava.

Como era típico da cultura daquela época, a mulher deveria ser submissa ao homem e assim fazer seus desejos e suas necessidades, assim Nicota e Mariquinhas satisfaziam seus desejos, assim lhe dando café na cama e fazendo suas necessidades.

APÊNDICE H – Roteiro da peça de teatro *Senhora*

ROTEIRO DE TEATRO BASEADO NO LIVRO “SENHORA” (JOSÉ DE ALENCAR)

PERSONAGENS:

APRESENTADOR –	LEMOS –	ADELAIDE AMARAL –
AURÉLIA CAMARGO –	FIRMINA MASCARENHAS –	TORQUATO RIBEIRO –
FERNANDO SEIXAS –		EDUARDO ABREU –

PARTE I – O PREÇO

APRESENTADOR - HÁ ANOS RAIOU NO CÉU FLUMINENSE UMA NOVA ESTRELA, QUE SE TORNOU A RAINHA DOS SALÕES, A DEUSA DOS BAILES, A MUSA DOS POETAS E O ÍDOLO DOS NOIVOS EM DISPONIBILIDADE. ERA RICA E FAMOSA. QUEM NÃO SE RECORDA DE AURÉLIA CAMARGO? TINHA ELA DEZOITO ANOS QUANDO APARECEU A PRIMEIRA VEZ NA SOCIEDADE. A NOVIDADE DO DIA. AURÉLIA ERA ÓRFÃ, RECEBERA DE SEU AVÔ UMA GRANDE FORTUNA COMO HERANÇA; MAS NÃO VIVIA SOZINHA, POIS TINHA EM SUA COMPANHIA UMA VELHA PARENTA, VIÚVA, D. FIRMINA MASCARENHAS.

(AURÉLIA ESTÁ SENTADA, COM UM LIVRO SEM LER, PENSATIVA, E FIRMINA ENTRA)

FIRMINA – ESTÁ CANSADA DE ONTEM?

AURÉLIA – NÃO MUITO. DEVE SER O CALOR.

FIRMINA – ESSES BAILES NÃO DEVEM FAZER MUITO BEM À SAÚDE, POR ISSO NO RIO DE JANEIRO TEM TANTA MOÇA MAGRA E AMARELA...

AURÉLIA – O QUE VOCÊ ACHOU DA ADELAIDE, FIRMINA?

FIRMINA – ADELAIDE... AQUELA DE AZUL? (AURÉLIA BALANÇA A CABEÇA QUE SIM) É BEM BONITA. E MUITO EDUCADA.

AURÉLIA – SE EU LHE PERGUNTAR UMA COISA... DIZ A VERDADE?

FIRMINA – CLARO, MENINA!

AURÉLIA – QUEM VOCÊ ACHA MAIS BONITA, A ADELAIDE OU EU?

FIRMINA – ORA, MENINA. ELA NEM SE COMPARA A VOCÊ.

AURÉLIA – MAS ELA É TÃO ELEGANTE...

FIRMINA – MAS NÃO TANTO QUANTO VOCÊ. NÃO SEI POR QUE PERGUNTA ISSO...

AURÉLIA (PENSA) – FIRMINA, POR FAVOR, ENTREGUE ESTA CARTA AO LEMOS. PRECISO VÊ-LO URGENTE! (ENTREGA)

FIRMINA – AGORA MESMO, MENINA.

(AURÉLIA FICA DE NOVO PENSATIVA E FIRMINA SAI. DEPOIS DE UM TEMPO ENTRA LEMOS)

LEMOS – RECEBI SUA CARTA PRATICAMENTE EM SUA PORTA... VEJA QUE COINCIDÊNCIA! ESTOU ÀS SUAS ORDENS, AURÉLIA.

AURÉLIA – TOMEI A LIBERDADE DE INCOMODÁ-LO, MEU TIO, PARA TRATAR DE ALGO MUITO IMPORTANTE. JÁ QUE É MEU TUTOR LEGAL.

LEMOS – IMPORTANTE?

AURÉLIA – MEU CASAMENTO! (LEMOS SE ASSUSTA) NÃO ACHA QUE JÁ ESTOU EM IDADE DE PENSAR NISSO?

LEMOS – CERTAMENTE! DEZOITO ANOS...

AURÉLIA – COMPLETEI DEZENOVE...

LEMOS – E POR QUE NÃO ESPERA OS 21, QUANDO FICAR MAIOR DE IDADE? COMO VOCÊ NÃO TEM PAIS PARA ESCOLHER UM BOM NOIVO...

AURÉLIA – JÁ CONHEÇO UM...

LEMOS – ESTÁ DECIDIDA?

AURÉLIA – MUITO!

LEMOS – ENTÃO QUER MINHA APROVAÇÃO, COMO SEU TUTOR?

AURÉLIA – NÃO PRECISO DE SUA APROVAÇÃO.

LEMOS – O QUE QUER QUE FAÇA?

AURÉLIA – BEM, É BASTANTE SECRETA CONVERSA. OUÇA. CONHECE O AMARAL?

LEMOS – SIM, MANUEL TAVARES DO AMARAL, CONHEÇO.

AURÉLIA – ELE NÃO É UM HOMEM RICO. AJUSTOU O CASAMENTO DE SUA FILHA, ADELAIDE, COM UM MOÇO, E OFERECERAM UM DOTE DE TRINTA MIL CRUZEIROS.

LEMOS – NADA MAU.

AURÉLIA – É PRECISO DESMANCHAR ESTE CASAMENTO. A ADELAIDE DEVE CASAR COM O DR. TORQUATO RIBEIRO, DE QUEM ELA GOSTA. ELE É POBRE, E POR ISSO O PAI O TEM REJEITADO. ASSEGURE AO AMARAL CINQUENTA MIL CRUZEIROS PARA O CASAMENTO DE SUA FILHA COM TORQUATO.

LEMOS – ENTENDO.

AURÉLIA (HESITA) – ENTÃO... ESSE MOÇO, QUE ESTÁ NOIVO COM A ADELAIDE AMARAL, É O HOMEM QUE ESCOLHI PARA MEU MARIDO.

LEMOS – CONTE COMIGO... QUAL O NOME DELE?

AURÉLIA – PRECISA PROCURÁ-LO HOJE MESMO! OFEREÇA 100 MIL CRUZEIROS COMO DOTE. ELE NÃO RECUSARÁ. MAS, SE RECUSAR, OFEREÇA 200 MIL. E UMA COISA MUITO IMPORTANTE: NÃO PODE REVELAR MEU NOME!

LEMOS – NÃO SERÁ CARO?

AURÉLIA – CARO? EU DARIA TODA A MINHA RIQUEZA POR ELE. CHAMA-SE FERNANDO SEIXAS.

LEMOS – CERTO... CONHEÇO... ENTÃO ESTÁ BEM, ATÉ MAIS.

(SEIXAS ESTÁ SENTADO NUMA CADEIRA LENDO)

APRESENTADOR – EIS O NOIVO PRETENDIDO, FERNANDO SEIXAS. MOÇO VAIDOSO E CHEIO DE GANÂNCIA. TAMBÉM ERA ÓRFÃO, MAS SÓ DE PAI, E TEVE QUE ASSUMIR O CONTROLE DA FAMÍLIA. APARENTEMENTE, FAZIA ISSO MUITO BEM. PORÉM, GASTOU POUCO A POUCO TODAS AS ECONOMIAS DA FAMÍLIA. ELE TINHA DUAS FACES: HOMEM DE FAMÍLIA NO INTERIOR DA CASA, PARTILHANDO COM A MÃE E AS IRMÃS A POBREZA HERDADA; JÁ NA SOCIEDADE ERA A REPRESENTAÇÃO DE UM MOÇO RICO.

(ENTRA LEMOS)

LEMOS – É O SENHOR FERNANDO SEIXAS?

FERNANDO – A QUE TENHO A HONRA DE RECEBÊ-LO?

LEMOS – É NEGÓCIO IMPORTANTE QUE EXIGE A MAIOR RESERVA E DISCRICÃO.

FERNANDO – PODE CONTAR COM ELA.

LEMOS – TRATA-SE DE UMA MOÇA, MUITO RICA, BONITOTA, A QUEM A FAMÍLIA DESEJA CASAR QUANTO ANTES. A FAMÍLIA BUSCOU PROCURAR UM MOÇO SISUDO, DE BOA POSIÇÃO, EMBORA SEJA POBRE. POR ISSO, VIM LHE PROCURAR.

FERNANDO – FICO MUITO LISONJEADO, MAS NÃO POSSO ACEITAR.

LEMOS – PERDÃO, NÃO CONCLUÍ. A MOÇA É RICA O BASTANTE E DOTA O MARIDO COM CEM MIL CRUZEIROS. (FERNANDO SE CALA)

FERNANDO – MUITO RICA MESMO... MAS O PROBLEMA É QUE JÁ TENHO UM COMPROMISSO FIRMADO.

LEMOS – ROMPA-O. TENHA UM BOM DIA (LEMOS ENTREGA O CONTRATO A FERNANDO E SAI)

FERNANDO – ESPERE! (LEMOS VOLTA) UM DOTE DE CEM MIL CRUZEIROS NO ATO DO CASAMENTO, É ISTO? MAS PRECISO CONHECER A PESSOA.

LEMOS – IMPOSSÍVEL POR ENQUANTO.

FERNANDO (PENSA) - ACEITO.

LEMOS - MUITO BEM.

FERNANDO – ACEITO, MAS COM UMA CONDIÇÃO. PRECISO DE VINTE MIL CRUZEIROS ATÉ AMANHÃ SEM FALTA.

LEMOS – NÃO VEJO PROBLEMA. (FERNANDO ASSINA O CONTRATO E ENTREGA). PREPARE-SE PARA A APRESENTAÇÃO.

(CHEGAM À CASA DE AURÉLIA)

LEMOS – AURÉLIA, TENHO A HONRA DE LHE APRESENTAR O SR. SEIXAS.

(FERNANDO FICA NERVOSO AO VÊ-LA, MAS SENTA-SE A SEU LADO)

AURÉLIA – ESTEVE VIAJANDO?

FERNANDO – SIM, MINHA SENHORA, CHEGUEI SEMANA PASSADA. (ELE OLHA PARA O CÉU)

AURÉLIA – ESTÁ TÃO CALADO! TAMBÉM CULTIVA AS ESTRELAS?

FERNANDO – QUAIS? AS DO CÉU?

AURÉLIA – E HÁ OUTRAS?

FERNANDO – NUNCA LHO DISSERAM?

AURÉLIA – TALVEZ... MAS AINDA NÃO ACHEI QUEM ME FIZESSE ACREDITAR. (LEMOS CHEGA)

LEMOS – BOM, JÁ TEMOS QUE IR, SR. SEIXAS. JÁ SE CONHECERAM, E POR ORA É ISSO. O CASAMENTO LOGO CHEGARÁ.

FERNANDO (BEIJA A MÃO DE AURÉLIA) – SENHORA. (ELA FAZ UM CUMPRIMENTO DE CABEÇA. FERNANDO SAI COM LEMOS)

FERNANDO – DIGA-ME COM FRANQUEZA, QUAL O MOTIVO POR QUE O SENHOR ME ESCOLHEU PARA MARIDO DE SUA PUPILA, QUANDO NEM ME CONHECIA?

LEMOS – (RI) ENTÃO QUER SABER? NÃO FAÇO MISTÉRIO. SOUBE QUE ELA JÁ GOSTOU DO SENHOR E TIVE BOAS INFORMAÇÕES A SEU RESPEITO. POR QUÊ? ACHA QUE TEM ALGO A MAIS? (FERNANDO SORRI E SE CALA)

PARTE II – QUITAÇÃO

APRESENTADOR – REUNIRA-SE NA CASA DAS LARANJEIRAS, A CONVITE DE AURÉLIA, UMA SOCIEDADE ESCOLHIDA E NÃO MUITO NUMEROSA PARA ASSISTIR AO CASAMENTO. TORQUATO, JÁ NOIVO DE ADELAIDE, ERAM CONVIDADOS DE HONRA.

PADRE – EU VOS DECLARO MARIDO E MULHER.

(FERNANDO BEIJA A TESTA DE AURÉLIA)

LEMOS – VIVA OS NOIVOS!

TORQUATO – AURÉLIA, MEUS PARABÉNS, MINHA AMIGA!

AURÉLIA – OBRIGADA! VEJO QUE ESTÁ FELIZ COM ADELAIDE.

TORQUATO – SIM, NÃO SEI COMO, MAS POSSO DIZER QUE ESTAMOS FELIZES. ESTAMOS NOIVOS. (SORRIEM)

LEMOS (PARA FERNANDO) – BOM, MEUS PARABÉNS! VAMOS, VOU LHE MOSTRAR SEUS APOSENTOS (SAEM).

TORQUATO (PARA AURÉLIA) – JÁ VAMOS. A FESTA ESTAVA LINDA!

(AURÉLIA CHEGA AO QUARTO, FERNANDO A OLHA)

FERNANDO - COMO DEMOROU, AURÉLIA!

AURÉLIA – ORA, NÃO DEMOREI TANTO, AGORA POSSO PERTENCER TODA A MEU ÚNICO SENHOR. (SENTA)

FERNANDO - NÃO ME MATES DE FELICIDADE, AURÉLIA! QUE POSSO EU MAIS DESEJAR NESSE MUNDO DO QUE VIVER A TEUS PÉS, ADORANDO-TE, POIS QUE ÉS A MINHA DIVINDADE NA TERRA. (SE AJOELHA E PEGA SUAS MÃOS)

AURÉLIA – É VERDADE ENTÃO QUE ME AMA?

FERNANDO – POIS DUVIDA, AURÉLIA?

AURÉLIA – ENTÃO NUNCA AMOU A OUTRA?

FERNANDO – EU LHE JURO, AURÉLIA. ESTES LÁBIOS NUNCA TOCARAM A FACE DE OUTRA MULHER, QUE NÃO FOSSE A MINHA MÃE. O MEU PRIMEIRO BEIJO DE AMOR, GUARDEI-O PARA MINHA ESPOSA, PARA TI... (ELE LEVANTA-SE PARA BEIJÁ-LA)

AURÉLIA – OU DE OUTRA MAIS RICA! (VIRA O ROSTO)

FERNANDO – AURÉLIA! QUE SIGNIFICA ISTO?

AURÉLIA - REPRESENTAMOS UMA COMÉDIA, NA QUAL AMBOS DESEMPENHAMOS O NOSSO PAPEL COM PERÍCIA CONSUMADA. MAS ENTRETEMOS NA REALIDADE POR MAIS TRISTE QUE ELA SEJA, E ACEITEMOS CADA SER O QUE É: EU, UMA MULHER TRAÍDA; O SENHOR, UM HOMEM VENDIDO.

FERNANDO - VENDIDO!

AURÉLIA - VENDIDO SIM; NÃO TEM OUTRO NOME. SOU RICA, MUITO RICA, SOU MILIONÁRIA; PRECISAVA DE UM MARIDO, TRASTE INDISPENSÁVEL ÀS MULHERES HONESTAS. O SENHOR ESTAVA NO MERCADO; COMPREI-O. CUSTOU-ME CEM MIL CRUZEIROS, FOI BARATO; NÃO SE FEZ VALER. EU DARIA O DOBRO, O TRIPLO, TODA A MINHA RIQUEZA POR ESTE MOMENTO. MAS SABE A RAZÃO? SENTE-SE E OUÇA.

EU ERA POBRE, MAS SEMPRE FUI HONESTA. LEMBRA QUANDO NOS CONHECEMOS? LEMBRA QUE JÁ FICAMOS NOIVOS NO PASSADO? LEMBRA QUE FIQUEI ÓRFÃ DE PAI E MÃE, E, PORTANTO, MAIS POBRE AINDA? LEMBRA QUE VOCÊ ME DEIXOU PARA NOIVAR COM ADELAIDE, POR UM DOTE DE TRINTA MIL CRUZEIROS?

FERNANDO – AURÉLIA...

AURÉLIA – EU SEMPRE O AMEI... MAS AGORA, MINHA RIQUEZA ME PROPORCIONOU A CHANCE DE TÊ-LO. AQUI ESTÁ O RESTANTE DO DOTE. JÁ RECEBEU VINTE, AÍ ESTÃO OS 80 MIL CRUZEIROS. AGORA PODEMOS CONTINUAR NOSSA COMÉDIA. TOME A SUA POSIÇÃO, MEU MARIDO; AJOELHE-SE AQUI A MEUS PÉS, E VENHA ME DAR SEU PRIMEIRO BEIJO DE AMOR... PORQUE O SENHOR ME AMA, NÃO É VERDADE? E NUNCA AMOU OUTRA MULHER SENÃO A MIM? (ELE SE LEVANTA)

FERNANDO - NÃO; NÃO A AMO.

AURÉLIA - AH! |(TRISTE)

FERNANDO - É VERDADE QUE A AMEI; MAS A SENHORA ACABA DE ESMAGAR A SEUS PÉS ESSE AMOR; MAS FIQUE TRANQUILA;

ESSE ESCRAVO AQUI O TEM; É SEU MARIDO, PORÉM NADA MAIS DO QUE SEU MARIDO! QUER QUE LHE PASSE UM RECIBO?... NÃO; CONFIA NA MINHA PALAVRA. ENFIM ESTOU PAGO. O ESCRAVO ENTRA EM SERVIÇO. (SAI)

AURÉLIA – MEU DEUS! (CHORA)

PARTE III – POSSE

APRESENTADOR – REALMENTE, A VIDA DO CASAL PASSOU A SER UM GRANDE TEATRO. PARA A SOCIEDADE, UM CASAL FELIZ E APAIXONADO. PORÉM, QUANDO ESTAVAM A SÓS, VIVIAM A SE ACUSAR. (MESA DE ALMOÇO)

AURÉLIA – VAMOS ALMOÇAR! QUER QUE LHE SIRVA DESTA SALADA, OU DAQUELA CARNE?
FERNANDO - NADA MAIS, OBRIGADO.
AURÉLIA – ESTÁ SEM FOME?
FERNANDO – A FELICIDADE TIRA O APETITE.
AURÉLIA – NESSE CASO EU DEVIA JEJUAR. É QUE EM MIM PRODUZ O EFEITO CONTRÁRIO; ESTAVA COM UMA FOME DEVORADORA.
FIRMINA – NEM POR ISSO TEM COMIDO MUITO.
AURÉLIA – PROVE DESTA LAGOSTA. ESTÁ DELICIOSA.
FERNANDO – ORDENA?
AURÉLIA – NÃO SABIA QUE AS MULHERES TINHAM DIREITO DE DAR ORDENS AOS MARIDOS. EM TODO O CASO EU NÃO USARIA DO MEU PODER PARA COISAS TÃO INSIGNIFICANTES.
FERNANDO – MOSTRA QUE É GENEROSA.
AURÉLIA – AS APARÊNCIAS ENGANAM.
FIRMINA (SAI) – COMO SÃO APAIXONADOS...
AURÉLIA – HOJE IREMOS UM BAILE.
FERNANDO – TENHO QUE TRABALHAR.
AURÉLIA – HOJE NÃO. NEM PRECISA DISSO.
FERNANDO – PRECISO.
AURÉLIA – ENTÃO TRABALHE PARA MIM.
FERNANDO – JÁ SOU SEU MARIDO.
AURÉLIA – POIS DE HOJE EM DIANTE TEREMOS MUITOS BAILES, E PRECISAMOS RETRIBUIR AS VISITAS DO CASAMENTO.
FERNANDO – ESTÁ BEM, SE ASSIM DESEJA. SOU SEU ESCRAVO. (AURÉLIA SAI)

PARTE IV – RESGATE

APRESENTADOR – ACONTECE QUE FERNANDO, APESAR DE SEU ESPÍRITO GANANCIOSO E VAIDOSO, ERA NO FUNDO UM HOMEM DE BEM. DECIDIDO A SAIR DAQUELA SITUAÇÃO, PASSOU A TRABALHAR COM FERVOR E CONSEGUIU, EM ONZE MESES, JUNTAR A QUANTIA DE 20 MIL CRUZEIROS QUE HAVIA USADO DO DOTE.

AURÉLIA – VAMOS, SE NÃO NOS ATRASAREMOS PARA O NOSSO BAILE! (CHEGAM TORQUATO E ADELAIDE)
AURÉLIA – MAS QUE BOM QUE ESTÃO AQUI, ADELAIDE E TORQUATO! (SAI COM ADELAIDE, CHEGA ABREU E DANÇA COM AURÉLIA, ADELAIDE VOLTA PARA ELES)
ADELAIDE – RETROSPECTO SENTIMENTAL!
FERNANDO – NÃO ENTENDO A CHARADA.
ADELAIDE – NÃO SABE QUE ABREU TEVE UMA PAIXÃO ESTREPITOSA PELA AURÉLIA, E FEZ AS MAIORES LOUCURAS PARA CASAR-SE COM ELA?
FERNANDO - JÁ PERCEBO. (SAI E SENTA. AURÉLIA SENTA COM ELE)
AURÉLIA - HÁ QUE TEMPO O PROCURO! ESTÁ INCOMODADO?
FERNANDO - NÃO, SENHORA; TIVE HÁ POUCO O PRAZER DE VÊ-LA DANÇAR COM O ABREU.
AURÉLIA - É VERDADE; E O SENHOR, POR QUE NÃO DANÇOU TAMBÉM?
FERNANDO - PORQUE A SENHORA NÃO ME ORDENOU.
AURÉLIA - É ESTA A RAZÃO? POIS VOU LHE DAR UM PAR... D. ADELAIDE, FAÇA-ME UM FAVOR. GUARDE-ME ESTE FUGITIVO, AO MENOS DURANTE ESTA CONTRADANÇA.
ADELAIDE - É UM DEPÓSITO? PERGUNTOU ADELAIDE MALICIOSAMENTE. ACEITO; MAS SEM RESPONSABILIDADE.
AURÉLIA - NÃO HÁ RISCO. VAMOS, TORQUATO. (OS DOIS CASAIS DANÇAM)
ADELAIDE – AGORA, VAMOS TROCAR DE PAR! (AURÉLIA E FERNANDO FICAM SURPRESOS E DANÇAM)
FERNANDO – NÃO SEI VALSAR DEVAGAR.
AURÉLIA – POIS APRESSEMOS O PASSO.
FERNANDO – NÃO FICA TONTA?
AURÉLIA – NÃO; A CABEÇA É FORTE.
FERNANDO – E O CORAÇÃO?
AURÉLIA – ESTE JÁ CALEJOU.
FERNANDO – POIS EU SOU O CONTRÁRIO.
AURÉLIA – O CORAÇÃO?
FERNANDO – NUNCA VACILOU. APRESSE O COMPASSO! (DANÇAM E AURÉLIA DESMAIA, OS OUTROS PARAM)
ADELAIDE – LEVE-A PARA O QUARTO! (FERNANDO A LEVA)

AURÉLIA – EU CAÍ NA SALA?
FERNANDO – NÃO.
AURÉLIA – QUEM SEGUROU-ME?
FERNANDO – PODIA EU CONFIÁ-LA A OUTRO? BEM, TENHO ALGO A LHE FALAR.
AURÉLIA – O QUE É?
FERNANDO – LEMBRA DA NOITE DO NOSSO CASAMENTO?
AURÉLIA – COMO PODERIA ESQUECER...
FERNANDO – POIS BEM. SE EU TIVESSE NAQUELE MOMENTO OS VINTE MIL CRUZEIROS, QUE HAVIA RECEBIDO DE SEU TUTOR, POR ADIANTAMENTO DE DOTE, TERIA RESOLVIDO TUDO NA HORA. DEVOLVERIA O DINHEIRO E TUDO FICARIA COMO ESTAVA. MAS EU NÃO POSSUÍA ESSE DINHEIRO, QUE HOJE POSSUO E VENHO LHE DEVOLVER, ACRESCIDO DE JUROS.
AURÉLIA – COMO?
FERNANDO – DEVOLVO-LHE O DOTE. ESTOU LIVRE.
AURÉLIA (NERVOSA) – ESTÁ CERTO. QUER QUE LHE PASSE UM RECIBO?
FERNANDO – NÃO HÁ NECESSIDADE. BASTA QUE ME RESTITUA O PAPEL DA VENDA.
AURÉLIA – É VERDADE. NÃO ME LEMBRAVA (PEGA NA GAVETA).
FERNANDO - ENFIM PARTIU-SE O VÍNCULO QUE NOS PRENDIA. REASSUMI A MINHA LIBERDADE, E A POSSE DE MIM MESMO. NÃO SOU MAIS SEU MARIDO. A SENHORA COMPREENDE A SOLENIDADE DESTES MOMENTOS?
AURÉLIA - É O DA NOSSA SEPARAÇÃO, CONFIRMOU AURÉLIA.
FERNANDO - TALVEZ AINDA NOS ENCONTREMOS NESTE MUNDO, MAS COMO DOIS DESCONHECIDOS.
AURÉLIA - CREIO QUE NUNCA MAIS. (PENSA, OLHA PARA O DINHEIRO)
FERNANDO - NESTE CASO RECEBA MINHAS DESPEDIDAS. ADEUS, SENHORA. ACREDITE...
AURÉLIA - SEM CUMPRIMENTOS! QUE PODERÍAMOS DIZER UM AO OUTRO QUE JÁ NÃO FOI DITO OU PENSADO?
FERNANDO - TEM RAZÃO. (SAI DE CABEÇA BAIXA)
AURÉLIA - UM INSTANTE!
FERNANDO - CHAMOU-ME?
AURÉLIA - O PASSADO ESTÁ EXTINTO. ESTE ONZE MESES, NÃO FOMOS NÓS QUE VIVEMOS, MAS AQUELES QUE SE ACABAM DE SEPARAR, E PARA SEMPRE. NÃO SOU MAIS SUA MULHER; O SENHOR JÁ NÃO É MAIS MEU MARIDO. SOMOS DOIS ESTRANHOS. NÃO É VERDADE? (SEIXAS CONFIRMA COM A CABEÇA)
AURÉLIA - POIS BEM, AGORA AJOELHO-ME A TEUS PÉS, FERNANDO, E SUPLICO QUE ACEITE MEU AMOR. AQUELA QUE TE HUMILHOU, AQUI A TENS ABATIDA. IMPLORO TEU PERDÃO PORQUE TE ADORO, COMO O SENHOR DE MINHA ALMA. (FERNANDO A LEVANTA)
FERNANDO - NÃO, AURÉLIA! TUA RIQUEZA SEPAROU-NOS PARA SEMPRE. (ELA PEGA O TESTAMENTO E ENTREGA A ELE) O QUE É ISTO, AURÉLIA?
AURÉLIA - MEU TESTAMENTO.
FERNANDO – (LÊ) EU? SEU HERDEIRO?
AURÉLIA - EU O ESCREVI LOGO DEPOIS DO NOSSO CASAMENTO; PENSEI QUE MORRESSE NAQUELA NOITE. ESTA RIQUEZA CAUSA-TE HORROR? POIS FAZ-ME VIVER, MEU FERNANDO. SE NÃO FOR BASTANTE, EU DEIXO TODA A MINHA FORTUNA SÓ PARA TE TER AO MEU LADO. (SE ABRAÇAM)

APRESENTADOR - AS CORTINAS CERRARAM-SE, E AS AURAS DA NOITE, ACARICIANDO O SEIO DAS FLORES, CANTAVAM O HINO MISTERIOSO DO SANTO AMOR CONJUGAL.

APÊNDICE I – Produção de falas para a fotonovela

FALAS PARA FOTONOVELA

Equipe: **Equipe: E1, E5, E8, E13, E14 e E17**

PREÇO

1ª - Tio Lesmes, não procurou Seixos para mim.

2ª Padre: - Aurélia não aceita Seixos como seu futuro esposo?

Aurélia: - Sim.

3ª Padre: - Seixos não aceita Aurélia como sua futura esposa?

Seixos: - Sim.

4ª Narrador: Pretendentes cercam Aurélia em busca de ter uma chance com ela. Aurélia está falando com Seixos mas que ele não dá atenção para ela.

APÊNDICE J – Fotonovela *Senhora*

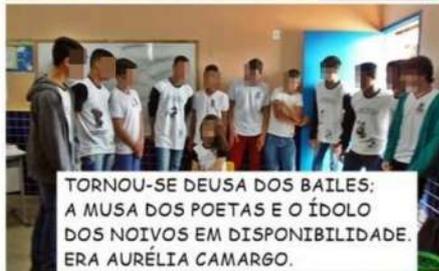
Senhora



Uma fotonovela baseada no romance homônimo de José de Alencar



HÁ ANOS RAIOU NO CÉU FLUMINENSE UMA NOVA ESTRELA.



TORNOU-SE DEUSA DOS BAILES; A MUSA DOS POETAS E O ÍDOLO DOS NOIVOS EM DISPONIBILIDADE. ERA AURÉLIA CAMARGO.



TIO LEMOS, VÁ PROCURAR FERNANDO SEIXAS!



OFEREÇA UM DOTE DE 100 MIL PARA QUE SEJA MEU MARIDO!







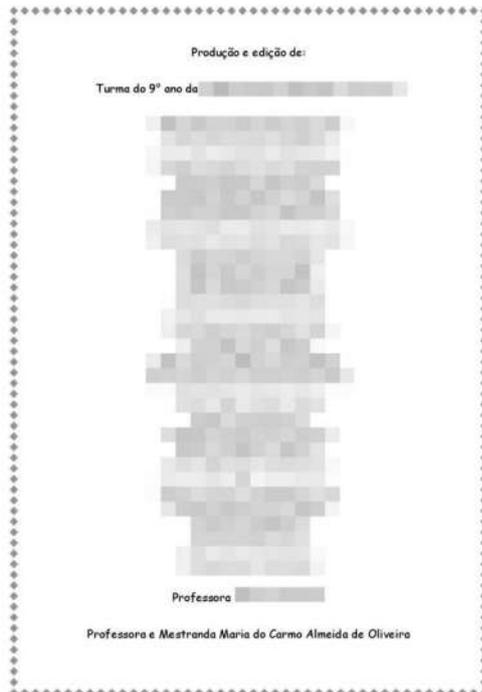
E QUANDO ESTAVAM SOZINHOS, NÃO SE SUPOAVAM!



FOI QUANDO FERNANDO SEIXAS DECIDIU QUE NÃO PODIA MAIS VIVER ASSIM!

EM UM BAILE...





APÊNDICE K – Atividade de comparação entre Aurélia e Cinderela

**ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE CINDERELA E
AURÉLIA**

Estudante:

Estudante: E10

Aurélia perdeu os pais como Cinderela
Aurélia e Cinderela são pobres e depois
ficam ricas, só que Aurélia ficou rica
com a herança do avô e Cinderela quando
se casou.

Semelhança Aurélia e Cinderela vão ao
baile, as duas se casam, Aurélia e Cin-
derela encontram o seu amor verdadeiro

Diferença no baile Aurélia dormia, e Cin-
derela vai embora à meia noite.

APÊNDICE L – Diários sobre a importância deste projeto

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante:

Estudante: E7

Escreva sobre a importância deste projeto, quais as suas maiores dificuldades, pontos positivos e negativos.

A importância de ajudar na leitura, ajudar a ler mais, e gostar de ler. eu faltei muito e perdi bastante coisa isso mas gostei porque agora gosto de ler, estou lendo outros livros, não participei muito, ponto negativo tem muitas atividades o ponto negativo é que só tem uma aula por semana eu gostei muito de participar ela muito legal. com foi isso que achei do projeto.

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante:

Estudante: E17

Escreva sobre a importância deste projeto, quais as suas maiores dificuldades, pontos positivos e negativos.

• A importância do projeto é mostrar o quanto é importante a leitura e a compreensão do que está escrito (interpretação textual) e do que foi lido.

• Tive dificuldade na escrita que foi utilizada no livro, pois não estou acostumado com palavras muito velhas/antigas.

• Pontos positivos: A confraternização entre os alunos, o trabalho em equipe, e após as aulas de Português.

OBS: Gostei muito do trabalho, da Prof. Também.

DIÁRIO DAS REFLEXÕES

Estudante:

Estudante: E6

Escreva sobre a importância deste projeto, quais as suas maiores dificuldades, pontos positivos e negativos.

eu acho que ajudou muitas pessoas a ler mais, eu acho
o livro muito bom que conta uma história que puxa a
atenção do leitor e é uma história bem legal.

alguns pontos negativos e que nem todos alunos se
interessam pelo livro.

e pontos positivos e que quem não lia por falta de
interesse depois desse trabalho pode ter começado a ler.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS FEMININOS DE CINDERELA E AURÉLIA

Pesquisador: Maria do Carmo Almeida de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00164618.0.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.994.544

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa a ser desenvolvida por uma mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual da Paraíba-Campus III, com dados a serem coletados a partir da análise das práticas de leitura literária "Cinderela ou O sapatinho de vidro", de Charles Perrault, e o romance "Senhora", de José de Alencar, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Sumé-PB.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivos geral: Desenvolver práticas de leitura literária em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de modo a garantir o ingresso desse público alvo à cultura letrada por meio de experiências vividas e lidas; e, como objetivos específicos: Diagnosticar os níveis de leitura dos estudantes do 9º ano; Construir/expandir modos diversificados de ler; Ativar conhecimentos prévios, reflexões e ações diante da temática abordada; Elaborar sequências básicas de letramento literário que ampliem estratégias de (re)significação por meio da leitura das narrativas, analisando os papéis desempenhados pelas protagonistas Cinderela e Aurélia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa pode ser caracterizada com de riscos mínimos, nos termos da Resolução n.466/12, em decorrência da ausência de danos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos estudantes participantes. Os benefícios residem na inserção dos estudantes no

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.994.544

universo da literatura, tendo como consequência a formação e ampliação de competências e habilidades em torno de práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Outrossim, é um estudo com fundamentação teórico-metodológica nas teorias da linguística, bem como fará uso de materiais e atividades adequados à modalidade de ensino que se propõe (ensino fundamental), ao espaço escolar e suas regras (leitura, discussão, interpretação e produção textual).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de apresentação obrigatória requeridos foram anexados.

Recomendações:

A legislação que regulamenta a estrutura e funcionamento do Comitê de Ética em Pesquisa, recomenda expressamente o encaminhamento do relatório final da pesquisa para a Plataforma Brasil e para as instituições vinculadas ao projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos de parecer FAVORÁVEL à sua execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1140476.pdf	22/10/2018 00:19:31		Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional.pdf	22/10/2018 00:18:31	Maria do Carmo Almeida de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_assinado_por_pesquisadora.pdf	29/05/2018 09:30:34	Maria do Carmo Almeida de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_concordancia_com_projeto_de_pesquisa_assinado.pdf	29/05/2018 09:29:27	Maria do Carmo Almeida de Oliveira	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	29/05/2018 09:28:13	Maria do Carmo Almeida de Oliveira	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	29/05/2018 09:16:55	Maria do Carmo Almeida de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	29/05/2018 09:15:05	Maria do Carmo Almeida de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado	projeto_comite_de_etica.pdf	29/05/2018	Maria do Carmo	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.994.544

/ Brochura Investigador	projeto_comite_de_etica.pdf	09:14:32	Almeida de Oliveira	Aceito
----------------------------	-----------------------------	----------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 31 de Outubro de 2018

Assinado por:

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

ANEXO B – Termo de autorização institucional



ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – 5ª REGIÃO
UNID. MUNIC. DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENS. FUND. GONÇALA RODRIGUES DE FREITAS
Decreto de Criação: RESOLUÇÃO Nº 08/2012
Ato que autorizou o Funcionamento: EM TRAMITAÇÃO
Endereço: Rua Maestro Antônio Josué de Lima, 121 – Conjunto Sebastião Vitorino – Sumé/PB
Fone: (83) 3353-2119
INEP: 25049810
E-mail: goncalarodrigues25049810@gmail.com
[CNPJ: 07.418.471/0001 – 63](http://CNPJ:07.418.471/0001-63)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado "LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS FEMININOS DE CINDERELA E AURÉLIA" desenvolvida pela aluna Maria do Carmo Almeida de Oliveira do Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Aldinida de Medeiros Souza.

Sumé, 28 de maio de 2018.

Maria Vânia de Freitas Silva
Diretora escolar

UMEIEF Gonçala Rodrigues de Freitas
CNPJ: 07.718.471/0001-63
R. Maestro Antonio J. de Lima, 121
- Conjunto Habitacional
CEP: 58.540-000 - Sumé - Paraíba

ANEXO C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na Pesquisa "LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS FEMININOS DE CINDERELA E AURÉLIA".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS FEMININOS DE CINDERELA E AURÉLIA** terá como objetivo geral **Desenvolver práticas de leitura literária em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de modo a garantir o ingresso desse público alvo à cultura letrada por meio de experiências vividas e lidas.**

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para a **realização das Sequências Básicas de Letramento Literário. Os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS Item V, são: RISCO MÍNIMOS**, de acordo com a Resolução 466/12, visto que não prevê a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos estudantes participantes. Além disso, esse estudo se ampara em teorias consistentes na área da linguística e fará uso de materiais e atividades adequados à modalidade de ensino (ensino fundamental), bem como ao espaço escolar e suas regras (leitura, discussão, interpretação e produção textual).

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização

por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) **99647-8524** com **Maria do Carmo Almeida de Oliveira** ou ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo. Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr (a) poderá consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Baraúnas, 351-Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00. Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Maria do Carmo Almeida de Oliveira

Assinatura do responsável _____
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade _____

Assinatura Dactiloscópica do participante da
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



pesquisa

ANEXO D – Modelo de Termo de Autorização de Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** a Prof^ª Maria do Carmo Almeida de Oliveira, coordenador(a) da pesquisa intitulada: LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS FEMININOS DE CINDERELA E AURÉLIA a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotografia e vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Maria do Carmo Almeida de Oliveira assegurou-me de que os dados serão armazenados em meio eletrônico (HD externo), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Sumé, 28 de maio de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Maria do Carmo Almeida de Oliveira
Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO E – Termo de Compromisso da Pesquisadora

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS

Pesquisa: LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS FEMININOS DE CINDERELA E AURÉLIA

Eu, Maria do Carmo Almeida de Oliveira, Professora de Língua Portuguesa da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz, mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira, portadora do RG: 2302852 e CPF: 042.593.534-54, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Sumé, 28 de maio de 2018.

Maria do Carmo Almeida de Oliveira
Maria do Carmo Almeida de Oliveira

Pesquisadora responsável

ANEXO F – A Fábula da Águia e da Galinha (Leonardo Boff)

A Fábula da Águia e da Galinha

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro, a fim de mantê-lo cativo em casa. Conseguiu pegar um filhote de águia e o colocou no galinheiro junto às galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Cresceu como uma galinha. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, esse homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista.

Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

– Esse pássaro aí não é uma galinha. É uma águia.

– De fato, disse o homem. É uma águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais águia. É uma galinha como as outras.

– Não, retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

– Não, insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova.

O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e, desafiando-a, disse:

– Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia ficou sentada sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos e pulou para junto delas.

O camponês comentou: eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

– Não, tornou a insistir o naturalista.

– Ela é uma águia. E uma águia sempre será uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa e sussurrou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!

Mas, quando a águia viu lá embaixo as galinhas ciscando o chão, pulou e foi parar junto delas.

O camponês sorriu e voltou a carga: eu havia lhe dito, ela virou galinha!

– Não! Respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia e possui sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para o alto de uma montanha. O sol estava nascendo e dourava os picos das montanhas. O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia, como se experimentasse nova vida. Mas não voou.

Então, o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, de sorte que seus olhos pudessem se encher de claridade e ganhar as dimensões do vasto horizonte.

Foi quando ela abriu suas potentes asas. Ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto e voar cada vez mais para o alto.

Vooou..... e nunca mais retornou.

Existem pessoas que nos fazem pensar como galinhas.

E ainda até pensamos que somos efetivamente galinhas.

Porém é preciso ser águia, abrir as asas e voar.

Voar como as águias.

E jamais se contentar com os grãos que jogam aos pés para ciscar.

(Extraído de artigo publicado pela Folha de São Paulo, por Leonardo Boff, teólogo, escritor e professor de ética da UERJ).

ANEXO G – Letra da canção *Era uma vez* (Kell Smith)

Kell Smith - Era Uma Vez

Era uma vez
O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
Das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói
No mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche, um banho quente
E talvez um arranhão

Dava pra ver
A ingenuidade, a inocência cantando no tom
Milhões de mundos e universos tão reais
Quanto a nossa imaginação
Bastava um colo, um carinho
E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação

**É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido**

Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
É só não permitir que a maldade do mundo
Te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar
Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho
E não no final

**É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido**

Era uma vez

ANEXO H – Os elementos da narrativa



Elementos da Narrativa

TEMPO

- **Tempo cronológico ou tempo da história:** determinado pela sucessão cronológica dos acontecimentos narrados.
- **Tempo histórico:** refere-se à época ou momento histórico em que a ação se desenrola.
- **Tempo psicológico:** é um tempo subjetivo, vivido ou sentido pela personagem, que flui em consonância com o seu estado de espírito.

ESPAÇO

- **Espaço ou Ambiente físico:** é o espaço real, que serve de cenário à ação, onde as personagens se movem.
- **Espaço ou Ambiente psicológico:** espaço interior da personagem, abrangendo as suas vivências, os seus pensamentos e sentimentos.

FOCO NARRATIVO:

É o elemento estrutural da narrativa que compreende a perspectiva através da qual se conta uma história. É, basicamente, a posição a qual o narrador, enquanto instância narrante ou voz que articula a narração, conta a história. Os pontos de vista mais conhecidos são dois: narrador-observador & narrador-personagem.

- **Narrador-Observador:** é aquele que conta a história através de uma perspectiva de fora da história, isto é, ele não se confunde com nenhum dos personagens. Este foco narrativo se dá, predominantemente, em terceira pessoa.
- **Narrador-Personagem:** é aquele que conta a história através de uma perspectiva de dentro da história, isto é, ele, de alguma forma participa do enredo, sendo um dos personagens da história, usando a Primeira Pessoa (eu ou nós) para se contar história.

PERSONAGENS

- **Protagonista, personagem principal ou herói:** desempenha um papel central, a sua atuação é fundamental para o desenvolvimento da ação.
- **Personagem secundária:** assume um papel de menor relevância que o protagonista, mas ainda importante para o desenrolar da ação.
- **Figurante:** tem um papel irrelevante no desenrolar da ação, cabendo-lhe, no entanto, o papel de ilustrar um ambiente ou um espaço social de que é representante.

FONTE DE PESQUISA: <http://omelhortrabalho.blogspot.com/2009/04/elementos-da-narrativatempoespacoperson.html>.

ANEXO I – O Microconto/miniconto

O MICROCONTO

Embora não seja reconhecido como um gênero literário — sendo associado às tendências de vanguarda e ao minimalismo —, os “microcontos” ganharam um grande número de adeptos nas duas últimas décadas. A partir do início dos anos 1990, estudos e antologias começaram a abordar o tema de forma enfática, resultando em centenas de publicações em todo o mundo.

Mesmo não havendo nenhuma regra clara, uma das definições para o microconto seria o limite de 150 caracteres, incluindo espaços.

“Olha, Pai, eu tentei, mas acho que não deu muito certo não...”

Antônio Prata

“Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida.”

Anton Tchekhov

“Quando acordou o dinossauro ainda estava lá.”

Augusto Monterroso

“70 anos, algumas lágrimas, orelhas peludas.”

Bill Quereingesser

“Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.”

Cíntia Moscovich

“Quase uma vítima da minha família.”

Chuck Sangster

“A velha insônia tossiu três da manhã.”

Dalton Trevisan

“Conheceu a esposa em sua festa de despedida.”

Eddie Matz

“Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados.”

Ernest Hemingway

“Nascido no deserto, ainda com sede.”

Georgene Nunn

“O homem estava invisível, mas ninguém percebeu.”

José María Merino

“Eu escolhi paixão. Agora sou pobre.”

Kathleen E. Whitlock

“Fui me confessar ao mar. O que ele disse? Nada.”

Lygia Fagundes Telles

“Morreu”

Marcelo Rota

“Sem futuro, sem passado. Nada perdeu.”

Matt Bressilver

“Pegou o chapéu, embrulhou o sol, então nunca mais amanheceu.”

Menalton Braff

“Ouvi um barulho no portão, fui ver, era a Lua nova.”

Nei Duclós

“Alzheimer: conhecer novas pessoas todos os dias.”

Phil Skversky

“Eu ainda faço café para dois.”

Zak Nelson

FONTE: <https://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres/>