



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

ROBSON ROSA SCHMIDT

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS FINAIS: LEITURAS DE ROMANCES HISTÓRICOS EM OFICINAS
LITERÁRIAS TEMÁTICAS**

CASCAVEL (PR)

2023

ROBSON ROSA SCHMIDT

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS: LEITURAS DE ROMANCES HISTÓRICOS EM OFICINAS LITERÁRIAS
TEMÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de atuação: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Coorientadora: Profa. Dra. Thiana Nunes Cella

CASCADEL (PR)

2023

Rosa Schmidt, Robson

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: LEITURAS DE ROMANCES HISTÓRICOS EM OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS / Robson Rosa Schmidt; orientador Gilmei Francisco Fleck; coorientador Thiana Nunes Cella. -- Cascavel, 2024.

135 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Letramento literário. 2. Romance histórico. 3. Literatura deconial. 4. Tereza Cristina. I. Francisco Fleck, Gilmei, orient. II. Nunes Cella, Thiana, coorient. III. Título.

ROBSON ROSA SCHMIDT

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS: LEITURAS DE ROMANCES HISTÓRICOS EM OFICINAS LITERÁRIAS
TEMÁTICAS**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
1º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof. Dr. Cristian Javier Lopez
2º Membro Efetivo (Universidade de Pernambuco (UPE) – Petrolina/PE)

Profa. Dra. Margarida da Silveira Corsi
3º Membro Efetivo (Universidade de Maringá (UEM) – Profletras/Maringá/PR)

Profa. Dra. Thiana Nunes Cella
Coorientadora (Instituto Federal do Paraná – Campus Coronel Vivida/PR)

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Orientador (Unioeste – Profletras/Cascavel/PR)

Cascavel, 19 de dezembro de 2023.

Para Tatiane, que me apoia, e aos meus
filhos, Pedro e Jorge, que iluminam meu
dia.

AGRADECIMENTOS

Ao MEC/Capes, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, que possibilita aos professores da rede pública de ensino retornar à pesquisa e à aquisição de novos conhecimentos para a melhoria da Educação desde a sua base do Ensino Fundamental;

À Unioeste, pela acolhida;

Ao Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, que, pelas orientações, fez-me refletir mais, buscar o que eu poderia melhorar e, principalmente, como ser humano que faz o mundo ser melhor;

À professora Dra. Thiana Nunes Cella, pelas leituras e apontamentos sempre pertinentes;

Às professoras das demais disciplinas do curso, pelas quais manifesto minha profunda admiração, tanto pelo conhecimento acerca das disciplinas trabalhadas, quanto pelos exemplos de humildade, respeito e acolhimento com que se relacionam com seus educandos;

Ao Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, pelas vivências da pesquisa e da extensão que me foram oportunizadas pela equipe ao longo dos anos de estudo na Pós-graduação e pelas parcerias já feitas e pelas que ainda, com certeza, faremos;

À mestra Fabiane Santos Eisele Zilio, pelos socorros;

Em especial, agradeço à secretária do colégio onde trabalho, Sandra Mazurock, que, incansavelmente, fez o que pôde para encaixar minhas necessidades de horários: minha eterna gratidão.

À direita, canhão,
À esquerda, canhão
Atrás, canhão
Atiravam e atroavam;
Por tiros e granadas fulminados,
Enquanto caem cavalos e heróis,
Logo eles, combatentes aguerridos,
Nas garras da Morte cair foram,
Da boca do Inferno de regresso,
Foi tudo o que restou
Desses seiscentos homens.

Pode, algum dia, sua glória se apagar
Oh, temerário esforço despendido!
O mundo inteiro se pergunta.
Honra à luta travada!
Honra à Brigada Ligeira,
Nobreza de seiscentos heróis!

(Tennyson, 2017, p. 168).

SCHMIDT, Robson Rosa. **A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta dissertação – inserida nos estudos do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” – focaliza-se em práticas de leitura para a formação do leitor literário, em especial, aqueles que vivem em realidades onde ocorreram eventos históricos que estão ficcionalizados em romances históricos. Essas práticas podem contribuir para que o aluno do Ensino Fundamental – anos finais, ao ver a representação do passado de seu entorno transformado em arte literária, adquira o gosto pela leitura literária e, concomitantemente, construa-se como um leitor decolonial, avisado sobre as manipulações estéticas, discursivas e ideológicas da linguagem. Assim, nosso objetivo principal é a propor Oficinas Literárias Temáticas (Zucki, 2015) a partir da leitura dos romances históricos contemporâneos de mediação: *Retrato no entardecer de agosto*, de Luiz Manfredini, e *A Utópica Tereseville*, de André Jorge Catalan Casagrande, ambos de 2016, amalgamados a outras textualidades. Para ajudar a potencializar essa formação de leitor literário decolonial na escola, cremos que a instrumentalização pedagógica de ensino-aprendizagem aos docentes por meio de Oficinas Literárias Temáticas (Zucki, 2015) – adaptáveis a diferentes públicos – seja uma opção didático-metodológica adequada. Acreditamos que ao unir um evento histórico que se passou no contexto geográfico em que o aluno vive às ressignificações deste fato pela sua releitura ficcional, poderemos despertar a curiosidade do leitor, a busca por textos que aludem a esses encontros entre história e ficção, e, assim, com a medição do docente, o aluno pode começar a reconhecer as manipulações ideológicas presentes nos discursos histórico e ficcional. Esta é, pois, uma pesquisa, qualitativa interpretativista (Gil, 2002) na qual procedemos a uma revisão bibliográfica e documental, com um enfoque didático-metodológico propositivo. Baseamo-nos na concepção sociointeracionista de leitura, como definem Kleiman (2004), Orlandi (2015) Foucambert (1994) Freire (1989), Fleck (2019), Martins (2006) e Perisé (2005), dentre outros. Sobre a importância da literatura, ancoramo-nos em Dalvi (2021), Petit (2009), Fleck (2019) Jouve (2012), Vargas Llosa (2015) e Candido (1995). As práticas de leitura em forma de Oficinas Literárias Temáticas têm como base a Estética da Recepção, de Jauss (2002) e Iser (1996), e a concepção de Literatura Comparada, de Mendoza Fillola (1994), bem como as abordagens aos objetos culturais conforme didatizadas por Zucki (2015), Fant (2022) e Côrrea (2023). Com essa proposta metodológica, cremos que haja um caminho que pode auxiliar o professor-pesquisador e os alunos para que se tornem mais reflexivos em suas leituras. As pesquisas realizadas pelo grupo Resignificações, acima mencionado, mostram que um ensino de literatura em Oficinas Literárias oferecem-se como um recurso potencializador ao aprendizado decolonial aos alunos, e nesta dissertação com romances históricos que ressignifiquem as raízes culturais do público-alvo, é uma oportunidade metodológica para o aprendizado.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Formação do leitor literário decolonial; Romance histórico contemporâneo de mediação; Oficinas Literárias Temáticas.

SCHMIDT, Robson Rosa. **La formación del lector literario en la enseñanza primaria – últimos años**: Lecturas de novelas históricas en Talleres Literarios Temáticos. Disertación. 2023. (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMEN

Esta disertación – inserta en los estudios del Grupo de Investigación “Resignificaciones del pasado en América: procesos de lectura, escritura y traducción de géneros híbridos de historia y ficción – caminos hacia la descolonización – se enfoca en prácticas lectoras para la formación del lector literario, especialmente aquellos que viven en realidades donde hay hechos históricos que fueron ficcionados en novelas históricas. Estas prácticas pueden ayudar a los estudiantes de los años finales de la primaria, al ver transformada en arte literaria la representación del pasado de su entorno, a adquirir el gusto por la lectura literaria y, así, ser un lector ciente de las manipulaciones estéticas, discursivas y aspectos ideológicos del lenguaje. Así, nuestro principal objetivo es la propuesta de Talleres Literarios Temáticos (Zucki, 2015) a partir de la lectura de novelas históricas contemporáneas de mediación: *Retrato no entardecer de agosto*, de Manfredini y *A Utópica Tereseville*, de Casagrande, ambas de 2016, fusionadas con otras textualidades. Para contribuir con la potencialización de esta formación lectora literaria en la escuela, creemos que la instrumentalización pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje de los docentes a través de Talleres Literarios Temáticos (Zucki, 2015) –adaptables a diferentes públicos– es una opción didáctico-metodológica adecuada. Creemos que al unirse un hecho histórico cercano al estudiante a las resignificaciones de este hecho a través de su lectura ficcional, podremos despertar en el lector la curiosidad, la búsqueda por textos que aludan a estos encuentros entre historia y ficción y, así, con la mediación del docente, el estudiante puede comenzar a reconocer las manipulaciones estéticas e ideológicas presentes en los discursos históricos y ficcionales. Se trata, por tanto, de una investigación cualitativa, interpretativa (Gil, 2002) en la que realizamos una revisión bibliográfica y documental, con un enfoque didáctico-metodológico proposicional. Nuestros supuestos teóricos sobre la lectura son sociointeraccionistas, tal como los definen Kleiman (2004), Orlandi (2015) Foucambert (1994) Freire (1989), Fleck (2003), Martins (2006) y Periseé (2005), entre otros. Sobre la importancia de la literatura nos anclamos en Dalvi (2021), Petit (2009) Fleck (2019) Jouve (2012), Vargas Llosa (2015) y Candido (1995). Las prácticas lectoras en forma de Talleres Literarios Temáticos se basan en la Estética de la Recepción, de Jauss (2002) e Iser (1996), y en la concepción de la Literatura Comparada, de Mendoza Fillola (1994), así como en las proximidades con los objetos culturales de Zucki (2015), Fant (2022) y Côrrea (2023). Con esta propuesta metodológica, creemos que hay un camino que puede ayudar al docente-investigador y a los estudiantes a que sean más reflexivos en sus lecturas. La investigación realizada por el grupo Resignificação, antes mencionado, revela que la enseñanza de la literatura en los Talleres Literarios se ofrece como un recurso que potencia el aprendizaje descolonial de los estudiantes, y en esta disertación con novelas históricas que dan un nuevo significado a las raíces culturales del público objetivo, es una oportunidad metodológica para el aprendizaje.

Palabras-clave: Enseñanza fundamental; Formación del lector literario decolonial; Novela histórica contemporánea de mediación; Talleres Literarios Temáticos.

SCMIDT, Robson Rosa. **The training of the literary reader in primary education - last years:** Readings of historical novels in Thematic Literary Workshops. 2023. (Masters Letters – Profletras) – Western Paraná State University, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

This research – inserted in the studies of the Research Group “Remeaning of the past in America: processes of reading, writing and translating hybrid genres of history and fiction – paths to decolonization” – focuses on reading practices for the formation of the literary reader, particularly those who live in realities where there are historical events that have been fictionalized in historical novels. These practices can help the Elementary School student – final years – see the representation of the past of their surroundings transformed into literary art, and help them acquire a taste for literary reading and, thus, seek to be a decolonial reader, aware of aesthetic manipulations, discursive and ideological aspects of language. Thus, our main goal is to propose Thematic Literary Workshops (Zucki, 2015) based on the reading of contemporary historical novels of mediation: *Retrato ao entardecer de agosto*, by Manfredini and *A Utópica Tereseville*, by Casagrande, both of 2016, amalgamated with other textualities. To help enhance this formation of decolonial literary readers at school, we believe that the pedagogical instrumentalization of teaching-learning for teachers through Thematic Literary Workshops (Zucki, 2015) – adaptable to different audiences – is an appropriate didactic-methodological option. We believe that by combining a historical event close to the student with the resignifications of this fact through its fictional reinterpretation, we will be able to awaken the reader's curiosity, the search for texts that allude to these encounters between history and fiction, and, thus, with the teacher's mediation, the student can begin to recognize the ideological manipulations present in historical and fictional discourses. This is, therefore, a research which dimension is focused on a propositional action research (Gil, 2002), in which we carry out a bibliographical and documentary review, with a propositional didactic-methodological approach. Our theoretical assumptions about reading are socio-interactionist, as defined by Kleiman (2004), Orlandi (2015) Foucambert (1994) Freire (1989), Fleck (2019), Martins (2006) and Periseé (2005), among others. Regarding the importance of literature, we anchor ourselves in Dalvi (2021), Petit (2009) Fleck (2019) Jouve (2012), Vargas Llosa (2015) and Candido (1995). Reading practices in the form of Thematic Literary Workshops are based on the Aesthetics of Reception, by Jauss (2002) and Iser (1996), and the conception of Comparative Literature, by Mendoza Fillola (1994), as well as approaches to cultural objects by Zucki (2015), Fant (2022) and Côrrea (2023). With this methodological proposal, we believe that there is a path that can help the teacher-researcher and students to become more reflective in their readings. The research carried out by the Resignificação group, mentioned above, reveals that teaching literature in Literary Workshops offers itself as a resource that enhances decolonial learning for students, and in this dissertation with historical novels that give new meaning to the cultural roots of the target audience, it is a methodological opportunity for learning.

Keywords: Elementary Education; Development of the literary reader decolonial; Contemporary historical mediation novel; Thematic Literary Workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Colégio Estadual Ary Borba Carneiro, Cândido De Abreu.	38
Figura 2 – Colégio Estadual Ary Borba Carneiro.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas nas quais se desenvolveram Oficinas Literárias Temáticas no âmbito do Profletras/Cascavel (PR)	41
Quadro 2 – Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura nas anos iniciais do Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel (PR) ...	44
Quadro 3 – Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais	49
Quadro 5 – Sequência de ações proposta à abordagem das textualidades que compõem um módulo de uma Oficina Literária Temática	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 LEITURA, ESCOLA E SOCIEDADE: A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II – BASE À CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS E DA CIDADANIA	26
1.1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: AS ESPECIFICIDADES DO TEXTO LITERÁRIO	29
2 A METODOLOGIA ELEITA: VIAS DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA ...	33
2.1 O ESPAÇO FÍSICO – A ESCOLA – E O CONJUNTO HUMANO – ALUNOS, PROFESSORES E COMUNIDADE: NOSSOS REFERENTES À PROPOSTA DE FORMAÇÃO LEITORA DESCOLONIZADORA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	35
2.2 AS OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS E A BNCC	39
2.3 O TRAÇADO TEÓRICO SOBRE AS OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS E AS EXPERIÊNCIAS RELATADAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	41
2.4 O ROMANCE HISTÓRICO: UM BREVE APANHADO TEÓRICO SOBRE O GÊNERO HÍBRIDO DE HISTÓRIA E FICÇÃO: APOIOS PARA LEITURAS DESCOLONIZADORAS NA ESCOLA	49
3 PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA	72
3.1 PASSOS ESTABELECIDOS À IMPLEMENTAÇÃO DOS MÓDULOS DA OFICINA LITERÁRIA.....	74
3.1.1 Diagnose: o horizonte de conhecimento dos alunos.....	76
3.1.2 Módulo I: “Nós, nosso passado e os romances históricos”	79
1.1.1 Módulo I: “Nós, nosso passado e os romances históricos”	79
3.1.3 Módulo II: “Os casais na ficção: representações das vivências”	85
3.1.4 Módulo III: “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”	91
1.1.2 Módulo III: “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”	91
3.1.5 Módulo IV: “Nem tudo são flores”	95
3.1.6 Módulo V: “Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito” 98	
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

5	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	113
	APÊNDICE – A	128
	APÊNDICE – B	132

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, voltamo-nos à possibilidade de formação do leitor literário, perpassada pela leitura de romances históricos no Ensino Fundamental – anos finais. Nesse contexto, a visão acrítica das escolhas de narrativas e suas classificações em períodos históricos, devem ser reelaboradas para uma leitura decolonial da literatura. Temos de incentivar, na ação do mediador de leitura, a busca pelo pensamento crítico que envolve, também, as escolhas narratórias discursivas do escritor nas obras literárias. A seleção das obras, assim, deveria incluir questões como: qual o motivo da inclusão ou da exclusão de determinados grupos sociais, por exemplo, em certos romances históricos? Compreendemos que a escola é o local ideal para esses apontamentos.

Como consideramos a instituição escolar o local privilegiado para essa formação do leitor literário decolonial, procuramos, primeiramente, por alguns dados que pudessem nos mostrar uma realidade mais ampla do que aquela com a qual convivemos diariamente no espaço da sala de aula. Nesse sentido, os números coletados, apresentados por Failla¹ (2012), são decepcionantes à literatura, pois 85% das pessoas “preferem assistir a tevê no seu tempo livre” (n.p.). A leitura é tida como atividade de recreação que ocupa a 7ª posição. Os dados do PISA sobre leitura, divulgados em 2018, colocam-nos abaixo da média dos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). E, observarmos as vendas de livros intitulados romances históricos no site “Amazon”, verificamos que as narrativas contemporâneas acríticas de mediação história-ficção, segundo postulados classificatórios sugeridos por Fleck (2017), dominam as vendagens.

Há vários fatores que proporcionam esse fracasso na formação do leitor literário na escola e na sociedade. Em relação à metodologia de ensino, Cereja (2013) comenta que, nas aulas de literatura, são comuns os estudos sobre as escolas literárias: a classificação em períodos históricos, principais obras pertencentes à escola literária e exemplificação que defina suas filiações a determinado gênero literário dentro de certo momento histórico. Ou seja, o ensino literário na escola “apresenta poucas mudanças” (Cereja, 2013, p. 80) ao longo dos

¹ FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

anos e o nacionalismo literário predomina nas instituições escolares, excluindo grupos que produzem literatura, faixa etária dos educandos e pensamentos críticos ou dissonantes frente ao cânone. Mas, pensamos em consonância com o que expressa Cara (2019), que analisa o problema da educação a partir de uma perspectiva mais ampla, ou seja, considerando a existência de uma ideologia pautada na precarização ao ensino, vinda da ascensão de uma ideologia ultraliberal e ultrarreacionária nefasta à educação libertadora. Em sua concepção, essa ideologia é uma

[...] política pautada na negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis e políticos de supostas minorias sociológicas. É uma cosmologia moralizante, normalmente vinculada a fundamentos cristãos, ainda que negue os princípios teológicos do próprio cristianismo. Busca frear a democracia, afirmando uma agenda classista, racista, machista, homofobia, misógina e oposta a laicidade do Estado (Cara, 2019, p. 28).

Essa ideologia política é que guia a educação brasileira, em uma agenda que transforma as relações de aprendizado em metas econômicas. O prazer da leitura literária, a formação do leitor literário, a fruição nesse sistema passa a ser algo secundário ou de muito difícil alcance.

Para Dalvi (2021, p. 33), a “educação pública desarticulada da luta pela transformação das condições de vida em sentido mais amplo é, a rigor, vã”. Assim sendo, o ensino de literatura não pode ser desarticulado da realidade político-econômica e social brasileira, pois alienará nossos alunos, ou a literatura ser-lhes-á uma forma escritural estranha, descolada da vida.

A leitura literária “alimenta o pensamento”, escreve Petit (2009, n.p.), e nos ajuda a enfrentar questões humanas como a morte, as relações de gênero, os desejos, refletindo sobre quem somos e quem são os outros. Isso é algo tão desejoso quanto imperioso à sociedade humana, torna-nos mais humanizados.

Partimos, assim, da hipótese de que, especificamente, a leitura literária de romances históricos leva-nos ao passado, recriando momentos factuais pela ficção. E se nos dispusermos a esse enfrentamento, além do deleite de um passado idealizado, podemos debatê-lo e ressignificá-lo, tornando-nos mais atentos às manipulações ideológicas dos outros. Desse modo, os alunos do Ensino Fundamental – anos finais, ao lerem um romance histórico, cuja temática volta-se

concretamente à sua realidade, podem ser despertados à leitura com interesse e, assim, ampliar a sua motivação à formação leitora.

A escolha do *corpus* com romances históricos se deu porque se trata um gênero literário híbrido entre história e ficção, que pode proporcionar, efetivamente, a formação do leitor literário decolonial, pois aliando os elementos narrativos (como personagem, tempo, espaço, desenvolvimento, clímax narrador, narratário, dentre outros) a uma abordagem ficcional de um evento histórico, o gênero ilumina os eventos humanos pela ficcionalidade, pela abstração e pela criatividade. Isso promove ressignificações às factuaisidades históricas. Ao se observar a diegese de um romance histórico, inúmeros pontos nele construídos podem ser gestos de ressignificação, como, por exemplo, as escolhas das personagens que moverão o relato, a inclusão de diferentes pontos de vista, a exclusão ou a inclusão de factuaisidades históricas já ou não mencionadas pelo discurso historiográfico precedente, entre outros.

Nesse sentido, também, consideramos que, com uma formação literária sólida, pautada em subsídios teóricos, há a possibilidade de os docentes levarem os alunos do Ensino Fundamental – anos finais a observarem a manipulação da linguagem nos textos de quem escreveu sobre a história dos povos em um dado passado e, do mesmo modo, daqueles que retomam esses discursos e os releem em outras textualidades. A utilização da linguagem não é neutra, ela é ideologicamente marcada pelas posições do autor e do leitor em um dado momento histórico. E, se conseguirmos, como docentes, que os alunos observem nesses discursos determinados aspectos da construção discursiva textual, a formação do leitor literário tornar-se-á mais profícua, já que a literatura é a arte que lida essencialmente com a manipulação da linguagem, com vistas à potencialização de suas múltiplas significações.

Creemos que ao estimularmos a capacidade humana para uma formação mais desconfiada da manipulação do discurso, a linguagem literária pode vir a ser o que nos ajuda a entender a dimensão artística da literatura e sua potencialidade no desenvolvimento integral dos sujeitos, pois

[...] compreender a importância da iniciação do sujeito no mundo literário, por meio da exploração da literatura infantil e infanto-juvenil, é lançar boas sementes num solo fértil, que no futuro, revelará frutos como a criticidade, o engajamento social e político, a consciência de

que todo ser humano é agente histórico – elementos constituintes das ações de um leitor crítico, transformador do meio pela capacidade de compreensão e pelo domínio do poder da palavra como construtora de discursos (Fleck, 2017, p. 30).

A literatura e sua pedagogia – a qual, segundo Candido (1995 p. 189), “longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]” – não pode ser desvinculada das estreitas relações de poder entre ela e a sociedade. Temos de pensar, assim, em qual literatura queremos vivenciar na escola, por quais mídias ela se esprou e, também, no porquê ensiná-la, pois se desejamos criar seres indóceis frente às ideologias rasteiras, engajando-nos na transformação da vida, essa seleção precisa ser criteriosa. Em consonância com a pedagogia própria da literatura, apontada por Candido (1995), cremos que se faz necessário, quando se busca ensinar literatura, considerar, também, o que aponta Dalvi (2021, p. 36):

É preciso que nossas aulas de literatura assumam o risco de ser espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entres seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletivamente e individualmente, como humanidade. [...]. É preciso, enfim, que, a cada aula de literatura, a cada crônica, poema, livro ilustrado, texto dramático lido, escrito ou analisado conjuntamente, nós nos fortalecemos.

Como já definimos, por meio dessas reflexões, qual literatura julgamos a mais propícia para o desenvolvimento integral do sujeito e uma adequada formação leitora aos estudantes do Ensino Fundamental devemos, também, ater-nos à reflexão sobre como abordar a literatura em sala de aula, questionando quais procedimentos pedagógicos, caminhos, metodologias são benéficos à formação desse leitor frente à sociedade que temos – excludente, patriarcal, colonialista –, oriunda de um desumano processo de colonização, exploração e subjugação de sujeitos não considerados iguais a todos pelos detentores do poder.

Como consideramos nesta dissertação a leitura como um processo abrangente de compreensão que “envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (Martins, 2006, p. 31), faz-se necessária uma revisão da abordagem pedagógica tradicional (Cereja, 2013) ao processo de ensino-aprendizado da literatura na

escola. Acreditamos que uma metodologia que abarque vários gêneros, com destaque ao literário, sob uma temática geral e que perceba o diálogo entre leitor e as obras literárias, seja a mais indicada para a formação do leitor literário, sensibilizado para as artes e para a vida.

Com o intuito de uma formação integral do sujeito pela aprendizagem e prática da leitura, cabe ao professor criar condições para que o educando realize sua “própria aprendizagem” (Martins, 2006, p. 34), ajudando-o a se tornar um leitor de obras literárias. Uma das metodologias que se mostra promissora nesse sentido é o Método Receptional (Aguilar; Bordini, 1988). Nossa proposta de formação de leitor literário por meio da leitura do romance histórico contemporâneo de mediação, organizada em forma de Oficina Literária, também se ancora nas peculiaridades desse método, cujas especificidades serão apresentadas e discutidas ao longo deste texto.

Dentro dos pressupostos da Estética da Recepção (Jauss, 2002), com relação à historicidade do lugar do leitor e da obra, a metodologia de Mendoza Fillola (1994) – baseada nos princípios da Literatura Comparada e das Intertextualidades – respeita o dialogismo entre os sujeitos, seus gostos, bem como a abrangência da multiplicidade dos gêneros literários em seus diferentes formatos e veiculação, assim como a interatividade com outros objetos culturais tais como pinturas, esculturas, etc., para um processo intertextualizado de ensino de literatura.

A aplicabilidade do modelo didático de Mendoza Fillola (1994), cujos pressupostos são da Estética da Recepção, por meio de Oficinas Literárias Temáticas elaboradas por Zucki (2015), mostra-se, da mesma forma, um procedimento didático-metodológico apropriado aos nossos propósitos. A autora elenca as seguintes etapas para a realização de cada Módulo que venha a compor uma Oficina Literária Temática: 1 – Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2 – Recepção e análise das obras; 3 – Integração de conhecimentos culturais e 4 – Conclusões.

O caráter intercultural da metodologia comparativista de Mendoza Fillola (1994) é muito produtivo, alude Zucki (2015), pois, ao fazer associações entre diferentes objetos culturais, os alunos aumentam seus monitoramentos metacognitivos por meio de comparações entre diferentes gêneros artísticos voltados a uma mesma temática, fomentando a “pluralidade cultural dos alunos” (Zucki, 2015, p. 21). Com esse método, seus pressupostos dialógicos e os princípios

da Estética da Recepção, há a possibilidade aplicável à formação do leitor literário com práticas voltadas à leitura dos romances históricos, pois não lhes será somente dado o livro ou não lhes será pedido que leiam para, então, cobrar-lhes uma atividade de avaliação da leitura.

Nosso propósito para com os alunos é aproximá-los das múltiplas possibilidades de interseção de obras com o mesmo tema em diferentes linguagens, com sugestões de aplicação ao ensino de literatura das teorias destacadas: Método Receptivo; Estética da Recepção; e Oficinas Literárias Temáticas; desengessando a abordagem ao texto literário na escola dos procedimentos tradicionais (Cereja, 2013), trazendo à vida dos leitores o gênero romance histórico, tão suscetível às ressignificações do passado pela ficção.

Adotamos, nesta dissertação, a dimensão da pesquisa-ação propositiva, pois, conforme Gil (2002, p. 55), ela é

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nosso problema coletivo é a busca por ações que fomentam a formação do leitor literário na escola. Nesse sentido, a pergunta básica que move nossa pesquisa é: que ações pedagógicas, na escola, com a literatura, em especial com os romances históricos, são mais profícuas à formação do leitor literário?

Para isso, estabelecemos, como um dos objetivos principais de nossas ações nessa dissertação, a proposição de Oficinas Literárias Temáticas (Zucki, 2015) com os romances históricos, em especial, neste texto, os romances históricos de mediação contemporâneos: *Retrato no entardecer de agosto*, de Luiz Manfredini, e *A Utópica Tereseville*, de André Jorge Catalan Casagrande, ambos de 2016, pois eles recriam, pela escrita híbrida de história e ficção, parte do passado de nosso município, Cândido de Abreu, Paraná.

A fim de alcançar esse propósito maior, outras ações e objetivos específicos que integram as nossas ações compreendem: revisar as concepções sociointeracionistas do ato de leitura e a formação cidadã do aluno quando este identifica as manipulações ideológicas coloniais das escritas, em especial da literatura; aplicar pressupostos da Estética da Recepção como a metodologia para o

ensino da literatura em uma Oficina Literária Temática; estruturar a ação metodológica propositiva de uma Oficina Literária Temática.

As ações planejadas para o enfrentamento dessa problemática consistem em práticas de leitura subsidiadas pelos procedimentos didático-metodológicos do método desenvolvido por Zucki (2015) para a elaboração de Módulos de leitura de múltiplas textualidades, que, juntos, compõem uma Oficina Literária Temática. Tal prática está ancorada nos pressupostos da Literatura Comparada e Intertextualidade de Mendoza Fillola (1994), que, por sua vez, está em consonância com a Estética da Recepção. As práticas de leitura planejadas por nós vinculam-se, também, aos procedimentos do Método Receptivo (Aguiar; Bordini, 1988).

Sob essa perspectiva, vê-se a multiplicidade dos objetos artísticos como propulsores de uma formação leitora profícua, mediada pelo professor e com a participação ativa dos alunos. As práticas leitoras planejadas para isso são propositivas. Elas buscam auxiliar, de modo especial, os professores que estejam inseridos em um contexto social no qual haja uma referência ao passado local em um romance histórico. Com textos literários e outras textualidades que proporcionem esse vínculo do aluno com a sua realidade, buscamos aplicar uma metodologia organizada para o ensino-aprendizado da leitura de romances históricos. Diante disso, nossas ações propositivas se organizam em uma Oficina Literária Temática, que busca a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos pelo acervo literário escolhido em conjunção com uma multiplicidade de objetos artísticos e a análise de como estes são perpassados pela temática geral estabelecida na Oficina.

Quanto à realidade escolar vivida pelo professor-pesquisador desta dissertação, trata-se de uma escola pública, que apresenta todos os entraves reais a uma aprendizagem eficaz: alunos que vêm à escola impelidos pela fome; que vêm à escola obrigados por órgãos governamentais de proteção à infância e à juventude; por vezes, com histórico de vulnerabilidade socioeconômico; professores cansados diante da exploração de um sistema deficitário; falta de material e de políticas públicas adequadas a essa realidade, entre outras questões. A lista de fatores que levam à calamidade que se encontra essa escola é semelhante à de muitas outras em nosso país. Tal realidade justifica a necessidade da elaboração de um projeto que aponte aos docentes dessa e de muitas outras escolas que enfrentam as

mesmas problemáticas possíveis à formação de leitor decolonial nas anos finais do Ensino Fundamental.

Os alunos dessa escola são divididos por idade-anos – do 6º ano ao 9º –, ou seja, Ensino Fundamental II. Não há números que mostrem uma defasagem idade-anos muito grande, pois há uma aprovação, entre anos, quase automática. Com relação à leitura de obras literárias há pouca procura na biblioteca, segundo informa a auxiliar administrativa contratada. Há, também, uma “aula de leitura”, na qual o professor de português, munido de uma caixa de livros literários pré selecionados, leva-a a sala. Segundo comentam os professores, essa é mais uma aula de controle de corpos ou de enganação, pois raros são os alunos que têm concentração para ler em silêncio por mais de 10 minutos.

Com cerca de 600 alunos, divididos pelo acesso ao transporte escolar em dois turnos – matutino e vespertino –, esta escola, em particular, está inserida num ambiente de defasagem econômica², pois está localizada em um dos 20 municípios mais pobres do Paraná. Alia-se a isso a geografia do município, perpassado por uma cadeia de montanhas, com alunos que saem de casa, na zona rural, às 9h e retornam às 19h, ou seja, dispensam, às vezes, 5h de deslocamentos em bom tempo. Relatos de “encalhamento” são comuns, bem como de alunos que ficam semanas sem virem à escola durante períodos chuvosos. São inúmeros os alunos cujo único acesso à cultura, fora de seu grupo social mais imediato, são os canais abertos da televisão.

Nesse contexto desafiador, vem-nos à mente uma frase que Dalvi (2021, p. 41) cita em relação ao que nós, na escola, ouvimos repetidamente: “literatura não é para mim”. Junto à autora, ampliamos as perguntas a essa indagação: Que interesses, ideologias e ações ocasionam esse afastamento dessa arte que tem um potencial de nos fazer ser mais humanos? A quem interessa pessoas que não adentrem no universo da leitura literária e por ela sejam modificadas? A quem isso pode ser útil? A quem interessa a existência de seres mais manipuláveis, adjetivo pelo qual a literatura tem repulsa? Como um leitor de literatura numa perspectiva decolonial pode ser incentivado na escola?

Diante dessa situação de vulnerabilidade na qual a escola em que atuamos está inserida, essa possibilidade catártica de proporcionar uma formação leitora

² Informações obtidas em IDHM Municípios 2010 | PNUD Brasil. Acesso em: 23 maio 2023.

voltada às ressignificações do passado pela ficção, por meio de uma Oficina Literária Temática que auxilie a reflexão sobre cidadania, pode ser um campo fértil à prática reflexiva, livrando-nos do maniqueísmo, da acriticidade e da inanição frente às problemáticas da existência.

Como dito anteriormente, nossa Oficina Literária Temática propositiva teve como expressão literária principal os romances históricos contemporâneos de mediação, ambos de 2016, *Retrato no entardecer de agosto*, de Luiz Manfredini e *A Utópica Tereseville*, de André Jorge Catalan Casagrande. As especificidades desse gênero literário são por nós apresentadas e discutidas ao longo da dissertação.

Para a organização deste estudo, optamos por dividi-lo em três seções e suas respectivas subseções. Assim, na primeira seção – Leitura, Escola e Sociedade: a leitura no Ensino Fundamental – tratamos da Base à construção dos conhecimentos e da cidadania. Ela encontra-se dividida em três subseções, a saber: “Leitura e formação do leitor literário: as especificidades do texto literário”; “Literatura e a formação do leitor: direcionamentos metodológicos e bases teóricas”; “A função social da escola e do professor no ensino da leitura: uma prática social e metodológica”.

Na segunda seção, “A Metodologia eleita: vias de construção das propostas”, que trata da metodologia empregada ao longo desta pesquisa, estabelecemos a divisão de três subseções. A primeira delas, “Pesquisa científica: conceitos e definições”, enfoca os procedimentos científicos que elencamos para nossa pesquisa. A segunda subseção, “Contexto da pesquisa: o campo das ações – A escola e seu potencial humano”, e a última subseção consistem na análise prévia das obras que dão impulso aos Módulos de nossa Oficina: “A leitura do romance histórico contemporâneo de mediação”. Esta subseção conta com dois tópicos, sendo cada um deles destinado à análise de um dos romances do *corpus*.

Já na terceira seção, “Procedimentos didáticos metodológicos à implementação de uma Oficina Literária Temática”, apresentamos nossa proposta de elaboração dos Módulos que compõem a nossa Oficina Literária Temática.

Acreditamos que, para que haja um efetivo despertar para o gosto literário e uma desejada guinada na consciência leitora, a leitura da literatura deve ser uma prática prazerosa. Esse “leitor é a medida de todo o ensino escolar da literatura” (Cosson, 2021, p. 139). Para que isso se efetue em nossa proposta, a metodologia de ensino-aprendizagem que perpassa o planejamento de práticas leitoras nesta

dissertação têm como bases a Estética da Recepção de Jauss (2002) e Iser (1996), o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1988) e a Literatura Comparada e as Intertextualidades de Mendoza Fillola (1994), reelaboradas por Zucki (2015) em procedimentos didáticos metodológicos em forma de Oficinas Literárias Temáticas.

Propomos, na terceira seção, cinco módulos de Oficinas Literárias Temáticas a saber: “Nós, nosso passado e os romances históricos”; “Os casais na ficção”; “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”; “Nem tudo são flores”; e “Elementar, meu caro aluno: o passado nem sempre é como nos foi dito”.

Esperamos, com esse encaminhamento, contribuir para a melhoria da prática leitora, a formação do leitor literário e às possíveis ressignificações do passado como vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina, em especial no espaço da escola pública junto aos alunos do Ensino Fundamental II, anos finais. Desejamos que nossa proposta encontre acolhida entre colegas docentes de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras que buscam, como nós, a melhoria da qualidade de ensino para as classes trabalhadoras de nosso país.

1 LEITURA, ESCOLA E SOCIEDADE: A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II – BASE À CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS E DA CIDADANIA

Nesta primeira seção de nosso texto definimos nossa perspectiva de leitura, bem como, a importância dessas escolhas teóricas na escola e seu ensino-aprendizado para a construção de um sujeito cidadão decolonial. Isso é relevante ao professor, pois toda a intenção de uma prática pedagógica precisa ser ancorada em fundamentos teóricos que demonstram que tais ações eleitas podem ou não ser eficazes.

Consideramos, neste texto, a noção de leitura como uma atividade cognitiva (Kleiman, 2004), discursiva (Orlandi, 2015) e vista em um sentido mais amplo (Foucambert, 1994; Freire, 1989; Fleck, 2019; Martins, 2006; Perissé, 2005), pois acreditamos que essa amplificação do sentido do que é leitura propicia a

[...] descoberta de características comuns e diferenças entre indivíduos, grupos sociais, as várias culturas, incentivando tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas (Martins, 2006, p. 29).

Ler é, também, um ato subversivo, pois, diante de um discurso frente ao qual o sujeito posiciona-se, ou seja, lendo-o criticamente, o sujeito se constrói, modificando-se. Nessa reconstrução dialética entre o discurso e o sujeito, pode-se despertar a cidadania. Como ler é um ato político, poderíamos supor que o leitor começasse a analisar o seu posicionamento de cidadão frente aos dados do *Diário Oficial da União*³, de 2015, e observasse o corte orçamentário de 31% feito no Ministério da Educação, subvertendo-se e tomando posicionamentos ideológicos.

Lemos, em Paulo Freire (1989), em um artigo de 1981, sobre a importância cidadã da “leitura de mundo”, a qual não pode ser uma repetição mecânica, salienta o autor. Embora em seu artigo não usasse o termo “leitura cidadã”, podemos aferir a importância da educação para a cidadania, que seria uma ponte para a construção de “um novo homem e uma nova mulher, compromissados com as causas do povo” (Freire, 1989, s/p.) Novos humanos que superariam o individualismo, o egoísmo, difundiriam então a autonomia e a liberdade, ou seja, seriam, de fato, cidadãos.

³ Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2015/11/governo-publica-decreto-sobre-orcamento.html>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Uma das prerrogativas da função da escola é o ensino da leitura que deveria transformar o aluno em um coautor das possibilidades de sentidos do texto. Entretanto, somente concebendo o texto como uma construção de sentidos entre texto e leitor é possível formar leitores críticos, segundo Koch e Elias (2006). O contato com diferentes textos, em diferentes situações comunicativas possibilita ao aluno percepções das manipulações da linguagem, intertextualidades, etc., ou, conforme Koch e Elias (2006, p. 11) defendem,

[...] o sentido de um texto é constituído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção e 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.

Formamos leitores, em especial, de textos literários, quando os alunos perceberem a potencialidade do mundo ficcional e como ele é perpassado pelas ideologias nas tessituras da escrita. Isso pode levá-los a se posicionar e a criar sentidos a partir da leitura.

Esse despertar ao posicionamento como sujeito/cidadão é uma das “metas gerais” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essencial que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Lemos na BNCC que a cidadania é tida como competência e que deve, portanto, ser estimulada e desenvolvida como direito de aprendizagem no aluno ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 09).

Embora nela não haja a definição do que é cidadania, já líamos nos documentos norteadores da Educação Pública brasileira, intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), de 1998, a proposição para a cidadania (Brasil, 1998, p. 13). Seu exercício, lemos nos PCNs,

[...] exige o acesso de todos a totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e participação responsável na vida social [...] apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica à discriminação, a importância da solidariedade e do respeito (Brasil, 1998, p. 27).

De proposição no PCNs (1998) a direito na BNCC (2018), o ensino da cidadania tem, na escola, seu local primordial de *ensinagem*, aqui definido como “uma prática social, crítica e complexa entre professor e estudante” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15). Porém, esse direito à aprendizagem (BNCC, 2018) não está sendo garantido. Ao se observar os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – PISA*), a qualidade da educação brasileira apresenta-se em crise. A leitura, nosso foco, coloca-nos abaixo da média de outros países (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2015).

Mesmo considerando, nesta dissertação, junto a Martins (2006), que a leitura não se restringe a livros e como esta deveria propiciar a alteridade, os atos antidemocráticos e discriminatórios, vistos no ano de 2022, mostram-nos que há uma crise de uma das funções da leitura: o ser cidadão é ver o outro e eu diante do mundo.

Michèle Petit (2009) alude a essa crise ao processo global de desigualdade que brutaliza os homens num mundo “espaço-crise”. Diante dessa “crise-mundo”, o que a leitura poderia fazer? A autora responde-nos que “crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos” (Petit, 2009, n.p.)

Reavaliar-se, pensar sobre si, subverter-se é uma das formas de sobreviver ao “espaço-crise”. Petit (2009, n.p.) pondera que

[...] os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir novos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros serão talvez possíveis. Abraçamos então as janelas, abramos os livros.

Nesta dissertação compreendemos também, que a literatura deva ser aprendida pela perspectiva decolonial. Fleck (2023) adverte para que o ensino de literatura seja que pode fazer com que os leitores percebam “que a história que nós conhecemos ainda hoje é aquela, em grande parte, que trata da versão do passado contada pela perspectiva do homem branco, europeu, colonizador, escravocrata” (p. 25). Aprender a ser leitor literário decolonial é, então, um dos desafios que se

impõem à escola, pois, diante do dia a dia dos alunos, estes, muitas vezes inseridos em ambientes que não privilegiam a literatura, têm somente no ambiente escolar acesso a essa arte. É a escola, como instituição formal formadora, que deve ampliar as referências culturais dos alunos, ensinando-os a dominar a escrita e a leitura.

Nesta dissertação, em específico, voltamo-nos à leitura de textos literários, com ênfase em romances históricos. O desafio essencial de ensinar leitura de obras ficcionais necessita de professores leitores munidos de metodologias eficientes para o ensino aprendido, assim como aberturas a obras mais próximas à realidade do público selecionado que poderiam, dessa forma, seduzi-los a adentrarem nesse mundo da manipulação da linguagem, da alteridade, da reflexão a partir de um texto literário. Como Fleck, Lopez e Fant (2020, p. 68) escrevem sobre essa característica humanizadora da literatura, vemos que

[...] o texto literário apresenta traços do funcionamento histórico e social das comunidades, pois é produzido por um autor, inserido em uma determinada época e em um determinado local que, ao escrever, já está pensando sobre o seu possível leitor/receptor. Nesse contexto, é necessário pensar sobre o texto literário como um objeto histórico-social que, além de ser usado como elemento capaz de despertar o gosto pela leitura, é, também, uma forma de possibilitar que esse leitor/receptor seja inserido numa sociedade historicamente constituída pela palavra.

Esse potencial humanizador da literatura é que tanto se faz necessário à sociedade. Ele poderia ter, na escola, um local ideal de formação. Para isso, ela precisa estar atenta às metodologias de ensino-aprendizado, pois as concepções literárias, como veremos a seguir, carregam ideologias que precisamos observar para uma formação cidadão competente.

1.1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: AS ESPECIFICIDADES DO TEXTO LITERÁRIO

Nesta subdivisão de nossa primeira seção, dedicamo-nos à leitura e à formação do leitor literário e às especificidades do texto literário, por meio de reflexões e revisitação a conceitos importantes a esses tópicos. Assim exercemos as ações de fundamentar nossas ações práticas adiante estabelecidas.

A leitura do mundo precede à leitura da escrita, escreveu Paulo Freire (1989). Como defendemos nesta dissertação, a ampliação da noção de leitura, de

decifração de signos à “ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (Martins, 2006, p. 25), bem como seus objetos de textos “canônicos a multiplicidade cultural e a semiótica de textos” (Rojo, 2012, p. 13), precisamos espriar nossas visões de leitura. Assim, concebemos que não se aprende somente a ler na escola, embora ela seja o local por “excelência” (Fleck, 2019, p. 60) da formação de leitores, e que há uma multiplicidade exponencial do que seja texto (Rojo, 2012).

Ler é transformar-se. Tal prática pode contribuir para o bem ou para o mal e temos inúmeros relatos dos poderes que ela tem. É muito comum ouvir pessoas que foram atravessadas por tragédias apegando-se a textos religiosos. A eles a dor é minimizada pelas palavras escritas em textos sagrados.

Em *Elogio da leitura* (2005), de Gabriel Perissé, há um trecho que nos apresenta esse poder-leitor:

Seus poderes transformam os leitores, melhoram o leitor como leitor e como ser humano. Por vezes, de modo paradoxal, melhoram para pior! Acentuam defeitos típicos, como a vaidade livresca ou a megalomania intelectual. Seja como for, ninguém lê impunemente. Ninguém sai igual ao que era depois de ter mergulhado com empenho numa leitura (Perissé, 2005, p. 52).

Em relação à especificidade do texto literário, salientamos que este passa pela arbitrariedade de um complexo discurso hierárquico. Em relação a essa arbitrariedade tortuosa do que é artístico, Coli (2006, p. 21) reflete que “são tantas as flutuações no tempo dos vários juízos sobre as artes, tantos os meandros traçados pelo que os italianos chamam de fortuna crítica, isto é, pelos julgamentos da posterioridade, que não sabemos mais a que nos ater.”

Terry Eagleton (1983, p. 5), escrevendo sobre o que é literatura e sua especificidade, lembra-nos de que essa ideologia da forma especial da linguagem literária “em contraste com a linguagem comum” é uma ilusão. Os usos dos vocabulários podem ser comuns a determinado grupo linguístico e soar singular a outra comunidade. Construções sintáticas de terminada comunidade linguística podem ser analisadas como poéticas por outros. A literariedade é, ideologicamente, arbitrária, portanto.

Assim, com Eagleton (1983) e Coli (2006), cremos que a noção daquilo que é literariedade é um discurso ideológico de valoração de autoridades (editores,

críticos, professores dentre outras instâncias de poder) de certas manifestações artísticas. Como Compagnon (2010, p. 45) ironicamente define: “literatura é literatura.”

A vida cotidiana raramente basta. Acordar, comer, trabalhar, dormir, além de serem verbos no infinitivo, são ações infinitas, que se refazem dia após dia. Mas, como somos seres humanos, somente ações repetitivas não nos preenchem. Falta-nos algo que nos sacuda e mostre que estamos vivos. A arte é uma dessas maneiras de nos fazer viver. Nesta dissertação, discutimos como a arte literária pode nos fazer refletir sobre o que somos e o outro enquanto o é.

Embora essa especificidade da literatura não exista e a noção do que é literatura esteja cada vez mais abrangente, Anatol Rosenfeld (1976) argumenta que a literatura

[...] permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. [...] A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vívida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência (Rosenfeld, 1976, p. 53-54).

Para Mario Vargas Llosa (2015, p. 19), a literatura ajuda a suportar as mazelas que nos rodeiam, pois

[...] seríamos piores do que somos sem os bons livros que lemos, mais conformistas, menos inquietos e insubmissos, e o espírito crítico, motor do progresso, sequer existiria. Assim como escrever, ler é protestar contra as insuficiências da vida.

Não só essa inquietude a literatura corrói. Regimes autoritários têm medo dessa insubmissão, e o que ela pode nos fazer: sonhar com outra possibilidade. No livro ficcional *Fahrenheit 451* (2007), de Ray Bradbury, os leitores de literatura, diante de um regime que queima todo livro, precisam decorar os enredos antes que desapareçam sob o fogo. Esse temor à literatura ficcional já nos bastaria de seu poder, e como alerta Willian Marx em *O ódio a literatura* (2019, p. 7), a “literatura é um objeto de escândalo”.

A literatura é como pontes, escreve Vargas Llosa (2015), unindo-nos como seres humanos e nos humanizando. A humanização, segundo Antonio Candido (1995, p. 188), é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar no problema da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A literatura é múltipla, como afirma Barthes (2007). Para ele, a única matéria escolar que deveria existir em primazia é o ensino de literatura, pois dentro dos livros literários lemos geografia, lemos história, lemos a nós e ao outro. Essa característica de ser abrangente em vários campos do saber, promovendo a alteridade, tornando-nos mais conscientes de nossa humanidade e do ser social que somos em relação com os outros, é uma das facetas da arte literária que a escola pode despertar, para isso é preciso que haja sempre um docente mediador apto a exercer o papel de leitor-modelo.

Com efeito, a pesquisa deve, necessariamente, integrar também o universo desse professor do Ensino Fundamental. Saber olhar para a sua realidade educacional, peculiar – mas, ao mesmo tempo, inserida em um contexto mais amplo que define certos condicionantes e determinadas ocorrências –, como ambiente do qual emergem inúmeras questões que a pesquisa pode auxiliar a resolver é fundamental. É a esse olhar de pesquisador que o professor pode desenvolver que nos dedicamos na próxima seção.

2 A METODOLOGIA ELEITA: VIAS DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

Parece ser próprio do ser humano a busca por explicações acerca da realidade posta e, para que essas explicações sejam seguras, desenvolvemos a ciência. Segundo o dicionário Houaiss (2008, p. 158), ciência “é o conjunto de conhecimentos sistematizado relativo a um determinado objeto de estudo”. O pesquisador Gil (2019, p. 07) alerta-nos sobre a discussão insolúvel da definição do que é ciência, porém, adverte, mediante reflexões, que é possível diferenciar o conhecimento científico de outros conhecimentos. Ainda em Gil (2019, p. 2), lemos que a ciência tem

[...] por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada [...] leis que regem os fenômenos. Embora sendo as mais variadas, essas leis apresentam vários pontos em comum: são capazes de descrever séries e fenômenos; são comprováveis por meio da observação e da experimentação; são capazes de prever, pelo menos de forma probabilística, acontecimentos futuros.

Portanto, a ciência é racional, objetiva, verificável, falível e independente. Porém, nas ciências humanas, depois da influência do Positivismo científico⁴ e suas suposições de que os fatos humanos “são semelhantes aos da natureza, observadas em ideias preconcebidas, submetidas à experimentação, expressos em termos quantitativos e explicados seguindo leis gerais” (Gil, 2019, p. 4), tiveram que ser abandonadas essas premissas e reconhecer que nas ciências humanas a objetividade, a quantificação, a experimentação e a generalização podem levar a limitações.

Nesta dissertação, temos como proposta não a “veracidade dos fatos” (Gil, 2019, p. 8), mas a busca por uma metodologia aplicável para a construção de soluções ao nosso problema: a formação do leitor literário em contato com os romances históricos. Apoiamo-nos, assim, na pesquisa-ação propositiva, pois

⁴ Em um sentido mais amplo, um tanto vago, o termo "positivismo" designa várias doutrinas filosóficas do séc. XIX, como as de Stuart Mill, Spencer, Mach e outros, que se caracterizam pela valorização de um método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo, e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências. Contemporaneamente, muitas doutrinas filosóficas e científicas são consideradas "positivistas" por possuírem algumas dessas características, tendo este termo adquirido uma conotação negativa nesta aplicação (Japiassu; Marcondes. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.)

cremos que a partir dela podemos obter resultados socialmente mais relevantes (Gil, 2019, p. 09). Nessa base, essa ação propositiva pode ser definida como

[...] uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Defendemos, aqui, que a pesquisa-ação, nesta dissertação propositiva, é ideal à prática escolar, pois é continuada e empírica, fundamentada para o aprimoramento de resultados. Sobre a pesquisa-ação, David Tripp (2005, p. 447) prefere defini-la como

[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica, isto é, frente a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significações originalidade, validade, etc.

Concordamos com Tripp (2005) quanto à utilização do termo pesquisa-ação prática e propositiva, pois, como o autor define, ela projeta-se para mudanças e o modo como faz essas alterações dependem das experiências, ideias e concepções que um grupo de profissionais estabelece como mais eficaz e pertinentes ao ensino-aprendizado. Assim como defende Tripp (2005), sobre a revisão dos pares, esta dissertação teve como pesquisa bibliográfica sobre metodologias para a formação literária a consonância com as atividades já produzidas pelo Grupo de Pesquisas “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Na seção a seguir propomo-nos a analisar o espaço físico, histórico e brevemente ideológico do nosso campo de atuação – o Colégio Estadual Ary Borba Carneiro, Ensino Fundamental e Médio, que fica localizado no município de Cândido de Abreu, Paraná. As especificidades analisadas desta escola são necessárias porque nela atua o professor-pesquisador desta proposição, bem como, sua

localização, numa cidade que teve seu passado ficcionalizado em romances históricos.

2.1 O ESPAÇO FÍSICO – A ESCOLA – E O CONJUNTO HUMANO – ALUNOS, PROFESSORES E COMUNIDADE: NOSSOS REFERENTES À PROPOSTA DE FORMAÇÃO LEITORA DESCOLONIZADORA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Nesta subsecção atentamos para a espacialidade e as características da comunidade alvo de nossas proposições metodológicas de ensino-aprendizagem. Embora tais atividades sejam propositivas, especificar o ambiente espacial, político e socioeconômico se faz necessário para contextualizar nossa especificidade – espaços ressignificados em romances históricos.

O colégio, cujo espaço será estudado neste texto, é o Colégio Estadual Ary Borba Carneiro – Ensino Fundamental e Profissionalizante. Está localizado na rua João Correia dos Santos, nº 206, no município de Cândido de Abreu, região central do estado brasileiro do Paraná. A cidade fica a cerca de 400 km da capital paranaense, Curitiba. A criação do município cândido-abreuense foi “fruto da colonização estrangeira em terras paranaenses, com a fundação de núcleos coloniais, na primeira metade do século XIX” (IBGE, 2021). A primeira colônia fundada foi Tereza Cristina, em 1847, por Jean Maurice Faivre com famílias francesas e um belga (Fernandes, 2009, p. 94). Após a falência desse experimento colonialista e a proibição do comércio escravocrata com a lei Euzébio de Queiros, em 1850, e junto das políticas de imigração do final do século XIX, a cidade de Cândido de Abreu começou a receber os imigrantes alemães, poloneses e ucranianos. Localizado na região central do estado do Paraná, tem aproximadamente 1.515,244 km² com uma população censitária, de acordo com o IBGE de 2010, de 16.655 habitantes distribuídos em 4.752 na área urbana e 11.903 na área rural. Hoje, a população estimada é de 14.606 pessoas e o IDHM (índice de desenvolvimento humano municipal) é de 0,629 (IBGE, 2020), ocupando assim a 383^o posição no ranking estadual e 3.501 no federal, considerado baixo IDHM. O perfil socioeconômico dos alunos é baseado na agricultura familiar; pecuária; pecuária leiteira; comércios e pequenas indústrias.

Por ser um município agrícola, com pequenas indústrias e comércio, conseqüentemente a geração de empregos não é satisfatória e, com isso, o êxodo

de jovens em idade produtiva para outros centros econômicos mais atrativos ocorre com muita frequência.

A população candido-abreuense é formada por descendentes de povos europeus de segunda à quarta geração; população indígena da tribo Caingangue; etnias negra e amarela. A língua falada é o português, porém, observa-se, preservado em famílias específicas, a utilização de dialetos europeus e a ocorrência da língua caingangue na reserva indígena localizada dentro do município. Não especificaremos o ensino caingangue neste texto, pois há uma escola específica dentro da reserva e não há alunos caingangue no Colégio Estadual Ary Borba Carneiro – Ensino Fundamental e Profissionalizante, doravante, também, Colégio Ary Borba Carneiro, entre os anos de 2019 a 2023. Há, na cidade, assentamentos da reforma agrária, fator que faz com que a porcentagem de estudantes no Colégio Ary Borba Carneiro da área rural sobressaia a da zona urbana.

O Colégio Estadual Ary Borba Carneiro foi fundado em 28 de dezembro de 1967 pelo Decreto nº 8.200. O Governador do Estado do Paraná no uso de suas atribuições e de acordo com o artigo 30 da Lei 4.978, de 5 de dezembro de 1964, criou o Ginásio Estadual Ary Borba Carneiro, na Cidade de Cândido de Abreu, para funcionamento de 1968, publicado no Diário Oficial deste Estado em 29 de dezembro de 1967.

Hoje, a escola possui quatro blocos: um administrativo, composto de secretaria, sala de direção, sala da coordenação pedagógica, uma biblioteca e dois banheiros. Nos outros blocos, dezesseis salas de aula, sala dos professores, laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, sala de recursos, depósito de merendas, almoxarifado, despensa, cozinha, cantina, sanitários feminino e masculino, pátio coberto e duas quadras de esportes, sendo uma coberta. Há um acesso muito bom à *internet*, o que viabiliza muitas atividades que dependem desse caminho, tais como encontros virtuais, jogos *online*. A única dificuldade em relação à *internet* é a falta para muitos alunos, especialmente nos sextos anos, de aparelhos particulares com acesso à rede *web*, caso este não seja aplicável a turmas de oitavos e nonos anos, pois tais aparelhos são comuns nas mãos dos alunos.

A biblioteca do Colégio Estadual Ary Borba Carneiro, em Cândido de Abreu, se chama Hilário Mazurok. Este nome foi uma homenagem a um morador de nossa cidade. O espaço físico da biblioteca é amplo, o que estimulou a servir, também, de sala multifuncional, subdividida por armários improvisados. As prateleiras de livros

dividem o espaço com materiais esportivos, armários de armazenamentos de produtos de limpeza, almoxarifado e uma secretária que, por razões logísticas, instalou-se na mesma sala. Ainda há uma auxiliar administrativa que atende a empréstimos de livros e auxilia no laboratório de informática. Temos 7 estantes de metal com um acervo livros. Os livros de literatura são divididos pela ordem de chegada à escola- os primeiros datam da década de 1980 à últimas aquisições, seja pelo PNLD⁵, seja por dinheiro adquirido por rifas, nas últimas estantes. O acervo tem despertado interesse dos alunos, segundo a auxiliar administrativa. Majoritariamente de alunos da sexta anos. Os livros mais recentemente adquiridos são mais condizentes a faixa etária dos alunos, adolescentes, como mangás, literatura infanto-juvenil, gibis, etc. Ainda sobre as escolhas dos alunos, a auxiliar administrativa disse que os livros mais procurados são mangás, romances infanto-juvenis de aventura e romances infanto-juvenis que serviram como inspiração para produções de filmes e séries, em especial, cita a auxiliar, a procura pelos livros da série “Diário de um banana” de Jeff Kinney. É uma biblioteca com livros de títulos, temáticas, gêneros plurais. Seu arquivo conta com cerca de mil títulos heterogêneos, pois as escolhas de aquisições de novos exemplares foram feitas por professores de língua portuguesa e estes, neste colégio, entendem do caráter multidimensional do que é literatura. Uma queixa recorrente dos professores deste colégio sobre os livros do acervo é a de que há poucos exemplares de uma mesma obra, o que inviabiliza leitura e atividades em sala de aula de forma coletiva sobre o mesmo livro.

Sob influência de um relevo acidentado e com localidades de difícil acesso, a instituição sofre com a baixa frequência dos estudantes que residem na zona rural, isso influencia diretamente no desempenho escolar, pois, em sua grande maioria, dependem do transporte escolar para se locomover até a instituição. Em dias de chuva os alunos ficam sem o transporte escolar, afinal, em muitos locais as estradas ficam intransitáveis. Achamos pertinente citar aqui que os alunos, moradores próximos à escola, faltam em dias de chuva, o que usualmente designamos de “cultura dos dias de chuva”.

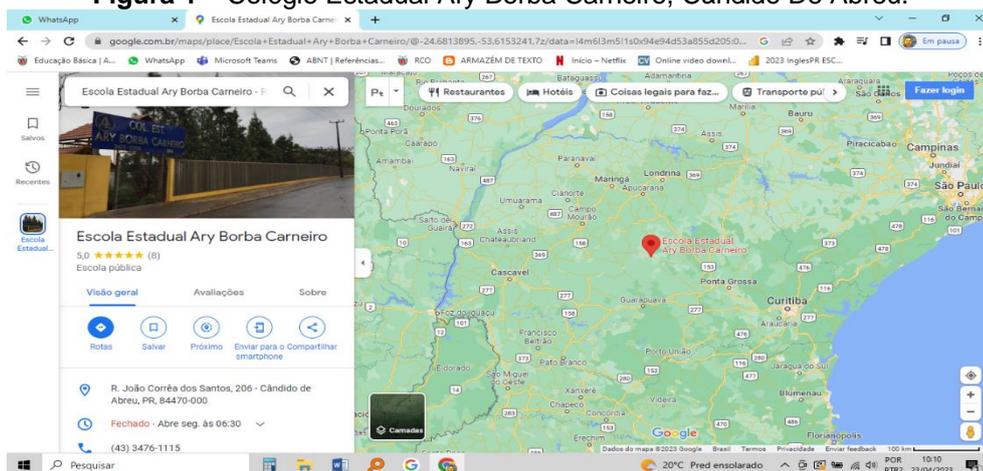
⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Os estudantes do Colégio Ary Borba Carneiro não se enquadram em um perfil homogêneo. Apesar de ser um colégio urbano, a maioria de seus alunos são provindos da zona rural, o que faz com que seja considerada a maior escola do campo do NRE de Ivaiporã, Paraná. Os estudantes da Zona Rural, principalmente os do período da tarde, percorrem longas distâncias até a instituição, sendo que os mais distantes residem a 78 km e muitos também vêm de escolas rurais multisseriadas, ou seja, um(a) professor(a) ensina a diferentes anos escolares dentro do mesmo espaço físico.

Observa-se, também, que há estudantes no colégio com necessidades educacionais especiais, sendo algumas: o transtorno do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento, entre outras. Diante desse contexto, é ofertado o atendimento educacional especializado, tais como a Sala de Recursos Multifuncional, assim como a Sala de Recursos de Altas Habilidades. Aos estudantes com defasagens de aprendizagem, oferta – se o Programa Mais Aprendizagem que prioriza o trabalho com as habilidades de leitura, interpretação, escrita e resolução de problemas.

Seguem abaixo, respectivamente, fotos retiradas do Google Maps e de autoria própria, localizando a escola:

Figura 1 – Colégio Estadual Ary Borba Carneiro, Cândido De Abreu.



Fonte: Imagem extraída do site Google Maps em 24 abr. 2023.

Figura 2 – Colégio Estadual Ary Borba Carneiro



Fonte: Acervo particular do autor (2023).

É para esse colégio estadual que as Oficina Literária Temática foram propostas nessa dissertação. Cremos que esse espaço de aprendizado é um local propício a implementação dessa abordagem de ensino de literatura a qual, consideramos benéfica, pois, além das dificuldades que o ensino da literatura já enfrenta tais como, baixa procura por livros literários, competição com outros meios de comunicação e entretenimento, acervo nem sempre condizente com a faixa etária e que são observados pelo professor-pesquisador, o passado da região onde esta escola está inserida, foi ficcionalizado e, cremos, seria de grande valia para um ensino de literatura.

2.2 AS OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS E A BNCC

A BNCC (Brasil, 2018) define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica no contexto brasileiro. As atividades com textos em aulas de Língua Portuguesa, sob a BNCC, devem ocorrer de forma que o aluno seja capaz de reconhecer o texto como um fenômeno histórico-sociocultural, incentivando locais e culturas em que estão inseridos os sujeitos do ensino-aprendizado, isto é, a multiplicidade de culturas contemplada em práticas de multiletramentos. Dessa forma, ao professor de português cabe apresentar aos seus alunos, o texto como um objeto multissemiótico em diversos contextos de uso. Assim, cremos, o aluno será capaz de reconhecê-lo como “meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”

(BRASIL, 2018, p. 87). De acordo com a BNCC, o aluno diante do texto, deve ser capaz de

[...] ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

As atividades planejadas para os módulos de nossa Oficina Literária Temática oferecem essa experiência de leitura, de trânsito por entre várias textualidades, épocas e personagens. Do universo da historiografia, com seus registros em fontes, ao universo da fantasia e da imaginação da arte literária, com sua liberdade de manipulação das fontes historiográficas, os estudantes constroem o seu percurso de passagem pelo passado revisitado pela ficção e lançam novos olhares sobre o cenário de seu entorno e o seu tempo presente. Isso gera o processo de ressignificações operado a partir da leitura literária intertextualizada.

Por meio das práticas de linguagem, a BNCC propõe a necessidade de garantir aos estudantes oportunidades de experiências nas mais diversas situações, pautadas nas diversas práticas sociais. Nesse sentido, nela, o ensino leva à multimodalidade e, assim, a metodologia empregada nas Oficinas Literárias Temáticas concretiza esse objetivo em vivências significativas de leitura que podem conduzir os estudantes à descolonização de suas mentes, identidades e de seu imaginário.

Sobre a literatura, a BNCC aponta que ela está inserida no campo artístico-literário. O documento deixa explícito que a literatura é uma arte e por isso deve ser estudada em diálogo com outras linguagens, das quais não se dissocia.

A partir dessa posição de ampliação do discurso literário, compreendido, agora, como extensão de um discurso social, sendo o literário uma de suas expressões, faz-se necessário repensar o processo de ensino/aprendizado com a literatura, para que esse conjunto de expressões se volte, efetivamente, às ações de formação de leitores literários na escola. De acordo com a BNCC, cabe ao professor fazer escolhas entre autores e obras, em perspectivas multimidiáticas que se adaptem aos locais de vivência, considerando os objetivos em relação à BNCC e à literatura: a formação de leitores literários. Dessa maneira, nosso estudo aponta

para possibilidades didático-metodológicas que podem auxiliar os docentes nessa tarefa e tornar as práticas destinadas aos alunos em atividades prazerosas.

Para que isso ocorra, são necessárias práticas de ensino de linguagens numa abordagem que privilegie os saberes, o cruzamento de culturas e a adaptabilidade. Nesse sentido, as Oficinas Literárias Temáticas podem ser um caminho viável a essa formação tão urgente à sociedade brasileira.

2.3 O TRAÇADO TEÓRICO SOBRE AS OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS E AS EXPERIÊNCIAS RELATADAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nossas ações propositivas partem, também, da acumulada experiência de outros docentes, que, ao longo da existência do Mestrado Profissional em Letras/Proletras – desde a primeira de suas turmas –, têm se dedicado a aplicar e a observar os resultados da implementação de Oficinas Literárias Temáticas nos diferentes anos do Ensino Fundamental. O Quadro 1, abaixo exposto, revela a dimensão das ações desse Grupo de Pesquisa nesta área:

Quadro 1 – Pesquisas nas quais se desenvolveram Oficinas Literárias Temáticas no âmbito do Proletras/Cascavel (PR)

PROFLETRAS/CASCADEL (PR): CONCRETIZAÇÕES DAS PESQUISAS NA LINHA DE AÇÃO DOS “ESTUDOS LITERÁRIOS” – 2015-2021- OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS			
PROFESSOR/ ORIENTADOR	Gilmei Francisco Fleck		
Acadêmico (a)	Produção escritural	Título do estudo	Referência
Renata Zucki	Dissertação (2015)	<i>Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	ZUCKI, Renata. Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf
Rosmere Adriana Vivian Ottonelli	Dissertação (2015)	<i>Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da guerra do Paraguai (1864-1870)</i>	OTTONELLI, Rosmere A. Vivian. Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870). 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal

			(RN), 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf
Viviane Bordin-Luiz	Dissertação (2015)	<i>A leitura da literatura no Ensino Fundamental II: Bases teóricas e práticas possíveis</i>	BORDIN-LUIZ, Viviane. A leitura da literatura no Ensino Fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf
Simone Spiess Bernardi	Dissertação (2017)	<i>A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor</i>	SPIESS BERNARDI, Simone. A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf
Vilson Pruzak dos Santos*	Dissertação (2019)	<i>A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental</i>	SANTOS, Vilson Pruzak dos. A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf
Matilde Costa Fernandes de Souza	Dissertação (2019)	<i>Leituras de narrativas no Ensino Fundamental – anos iniciais: passos à formação do leitor literário</i>	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. Leituras de narrativas no Ensino Fundamental – anos iniciais: passos à formação do leitor literário. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf
Michele de	Dissertação	<i>Passos iniciais à</i>	SANT'ANA, Michele de Fátima. Passos

Fátima Sant'Ana	(2019)	<i>formação do leitor literário: "oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental</i>	Iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf
Carla Cristiane Saldanha Fant	Dissertação (2021)	<i>Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I.</i>	FANT, Carla Cristiane Saldanha. Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2021. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418
Raimundo Nonato Duarte Corrêa	Dissertação (2022/2024)	<i>Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais</i>	CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN). Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6675/5/RAIMUNDO_CORR%C3%8AA.2023.pdf
Robson Rosa Schmidt	Dissertação (2022/2024)	<i>A formação do leitor literário no ensino Fundamental- anos finais: Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas.</i>	SCHMIDT, Robson Rosa. A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: Leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas.

Fonte: Criado pela equipe de pesquisadores do Grupo Resignificações do passado na América: processos de leituras, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, em 2023.

Todas essas pesquisas já realizadas pela equipe com a qual dialogamos – desde a nossa inserção no Mestrado Profissional/Profletras e de nosso acolhimento – como membro pesquisador da referida equipe, têm sido debatidas, comentadas e

revisadas em ações, seja de estudo ou de extensão, promovidas pelas ações do Grupo, constituindo-se, assim, em fontes e referências para qualquer sugestão que neste estudo apontamos.

A abrangência dessas ações de implementação de Oficinas Literárias Temáticas e de observações de seus resultados pode ser constatada no Quadro 2, abaixo, no qual a equipe de pesquisadores organiza essas ações conforme os anos escolares nos quais elas foram implementadas.

Quadro 2 – Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel (PR)

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – ENSINO FUNDAMENTAL I			
Ano	Temática geral	Subtemáticas dos módulos	Acadêmico e data de conclusão
1º ano			
2º ano	O Mundo Encantado das Fadas	1- “Meu mundo encantado”; 2- “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”; 3- “O Reino Encantado da Natureza”; 4- “O Encantamento do Amor e da Amizade”.	Carla Cristiane Saldanha Fant (2021)
3º ano	Eu e a natureza: muitas relações	1- “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”; 2- “Relações do ser humano com as flores”; 3- “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”; 4- “A água: fonte de vida na terra”; 5- “Os animais precisam de carinho e de respeito”; 6- “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”.	Michele de Fátima Sant’Ana (2019)
4º ano	Um por todos e todos por um – (Dumas, 1844)	1-: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos; 2- “Um + um + um + todos” (GÖBEI, 2013); 3- “Unidos venceremos. Divididos, cairemos” (Esopo); 4- “Um galo sozinho não tece uma manhã” – Fragmento do poema Tecendo Manhã (1973); 5- “Todos por Todos: a união como o processo de humanização”.	Matilde Costa Fernandes de Souza (2019)
5º ano	A relação do ser humano com os animais de estimação	1- “Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto “A vendedora de fósforos” (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira); 2- “Literatura e Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”; 3- “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”; 4- “Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto “A Princesa que escolhia” (Ana Maria Machado) e telas de Ernst Ferdinand Oehme; Paul Signac; Jacob Isaakszon Van Ruisdael; Constantine Maleas e Georges Braque”.	Renata Zucki (2015)
OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – ENSINO FUNDAMENTAL II			
Ano	Temática geral	Subtemáticas dos módulos	Acadêmico e

			data de conclusão
6º ano	O cuidado e o respeito com os animais	<p>1- “Relações do conto “Biruta” (2004), de Lygia Fagundes Telles e o desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”;</p> <p>2- “Relações possíveis entre o conto “A menina e o sapo”, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto “O conto de fadas da princesa moderna!” de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney “A princesa e o sapo” e a fábula “A princesa e o sapo” dos irmãos Grimm”;</p> <p>3- “Relações possíveis entre o conto “O patinho feio” de Hans Christian Andersen e o poema “O bonito e o feio” de Pedro Bandeira”;</p> <p>4- Relações possíveis entre o conto “Cabra Cabrês”, de Ana Maria Machado e um trecho do filme da Pixar “Vida de Inseto”.</p>	Viviane Bordin-Luiz (2015)
7º ano	Tecendo a amizade	<p>1- “Literatura, ilustrações e cultura do artesanato (rendas de bilro): Relações possíveis no texto “Amigas para Sempre”, da obra <i>Território de Sonhos</i>, de Roseana Murray (2006, p. 9-13”;</p> <p>2- “Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto “Tentação” (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector e as telas de George Clausen, de Emile Munier e de Renoir”;</p> <p>3- “Leitura de textos da obra <i>Cartas do Pequeno Príncipe</i> (1974), de Antoine de Saint-Exupéry (tradução de Magda Soares) e suas tessituras com outros textos (audiovisual) e as músicas “Silencio”, de Beethoven e “Air”, de Johann Sebastian Bach”;</p> <p>4- “Leituras possíveis do poema “Recado aos amigos distantes” (1951), de Cecília Meireles e textos das mídias sociais com pequenos poemas e frases sobre a amizade”;</p> <p>5- “Aproximações possíveis entre a obra <i>Os meninos da rua da praia</i> (2001), de Sérgio Caparelli, e tirinhas e charges sobre a proteção aos animais”.</p>	Simone Spiess (2017)
8º ano	O mundo nonsense	<p>1- “Do “Fantástico mundo de Bob” ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula”;</p> <p>2- “<i>Alice no País das Maravilhas</i> e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades”;</p> <p>3- “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo”;</p> <p>4- “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”;</p> <p>5- “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”;</p> <p>6- “O mundo nonsense: da leitura à produção”.</p>	Vilson Pruzak dos Santos (2019)
9º ano	Confluências da história e ficção – A Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma abordagem transdisciplinar	<p>1- “Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico”;</p> <p>2- “Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico”;</p> <p>3- “Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870)”;</p> <p>4- “Objetivos da Literatura e objetivos da História”;</p> <p>5- “O herói ficcionalizado e humanizado”;</p>	Rosmere A. Vivian Ottonelli (2015)

		7- “As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)”.	
8º ano	Representações do quilombo e do quilombola na literatura infantil, juvenil e outras artes: possíveis ressignificações	CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2023.	Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023)

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisadores do Grupo Ressignificações do passado na América: processos de leituras, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, em 2023.

Deste conjunto significativo de pesquisas já concluídas voltadas às problemáticas diversas da leitura no espaço da sala de aula, três textos, em especial, interessam-nos: a dissertação de Otonelli (2015), por ser um exemplo aplicado de como proceder com a leitura de romances históricos no espaço da sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, e as pesquisas de Fant (2021) e de Corrêa (2023), por serem elas as duas únicas pesquisas realizadas com o viés propositivo, fato ocasionado pela pandemia da Covid-19.

Elas são, pois, fonte de pesquisa e de encaminhamentos didático-metodológicos que nos apoiam em nossa proposição de nos juntarmos a essa equipe com uma sugestão de formação leitora viável no espaço do Ensino Fundamental – anos finais, tomando como base das atividades leitoras os romances históricos contemporâneos de mediação paranaense já mencionados e abordados nos estudos de doutoramento de Cella (2022).

Ainda em relação ao ensino-aprendizagem e a pesquisa ação, podemos ler as seguintes observações interessantes em Tripp (2005, p. 462):

- todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação;
- todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsabilmente;
- todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais dados e de melhor qualidade, podemos obter mais feedback de outras pessoas diferentes, e podemos fazer isso de maneira mais sistemática;
- todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas ideias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas;

- todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência.

Esses são pontos importantes para se verificar quanto à aplicação da pesquisa-ação, que, se feita com ética e rigor, ajudaria na prática profissional dos educadores rumo à formação do leitor literário. No enunciado acima, vemos também o apelo do autor à importância da “sistematização” dos resultados e da “disseminação” dos conhecimentos produzidos.

Cabe destacar, aqui, o quanto é valioso para nós, nesse sentido, realizar uma pesquisa inseridos em um Grupo de Pesquisa institucionalizado que agrega profissionais comprometidos com a mesma temática e com o qual muitas ações coletivas e colaborativas são realizadas. Entre elas, destaca-se a “sistematização” e a “disseminação” dos resultados alcançados. Para dimensioná-los, agregamos a este texto os Quadro 6 e 7 que sistematizam a produção específica dos membros do Grupo da célula que se dedica ao estudo da literatura infantil e juvenil, em escritas voltadas à formação do leitor literário na escola.

Fundamental, também, nesse processo de ensino-aprendizagem, é o professor ver-se como pesquisador, como o sujeito definido por Bortoni-Ricardo (2008) como aquele comprometido com as reflexões de sua prática, “buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46). Deve estar atento ao observar, com rigor, controle, sistematização e método, que o processo é maior que o produto. O processo que esta dissertação sugere para a formação do leitor literário é uma Oficina Literária Temática, com o professor como um “observador participante” (Ludke; André, 1986, p. 29), definido por estes pesquisadores como aqueles cujas identidades dos atores envolvidos na pesquisa são compartilhadas.

Os pressupostos teóricos dessas Oficinas Literárias Temáticas são: a Estética da Recepção, de Jauss (2002) e Iser (1996); o Método Receptional, de Bordini e Aguiar (1988), e a Literatura Comparada e as intertextualidades, de Mendoza Fillola (1994), reelaboradas pelo Grupo “Ressignificações do passado na América”, citado acima, nos textos de Ottonelli (2015); Zucki (2015); Santos (2019); Sant’Ana (2019); Sousa, Santos e Fleck (2020); Sant’Ana, Fleck e Fant (2020) e Côrrea (2023).

A Estética da Recepção, em Jauss (2002), examina o papel do leitor na literatura visto como coautor de sentidos junto à materialidade textual e ao autor, marcado por uma morte metafórica, pois não é mais o dono do sentido do texto, mas um dos atores do sistema plurissignificativo na literatura de interpretações. O texto, para Jauss (2002), desvencilhou-se das amarras estruturais que prendiam a construção de sentidos na estrutura linguística para interpretações da obra, num sistema de quem produz, quem lê e quem consome, em um processo de construção de sentidos interacional.

Atrelado às teorias da Estética da Recepção, Iser (1996), porém, se auto define como teórico do efeito estético da materialidade textual. Suas contribuições à Estética da Recepção são os estudos dos efeitos que os textos desencadeiam no leitor, textos que só ganham existência no momento da leitura, ou seja, somente quando o leitor lê é que a literatura e os efeitos da construção de sentidos dentro de um tempo específico existente.

Bordini e Aguiar (1988) instrumentalizam os pressupostos de Iser (1996) e de Jauss (2002), em horizontes de expectativas. Esses horizontes de expectativas, ou “convenções estéticas/ideológicas que possibilitem a produção/recepção de um texto” (Bordini; Aguiar 1988, p. 83) são operacionalizados em cinco conceitos básicos, a saber: Receptividade: disposição ao novo objeto cultural; Concretização: a potencialidade dessas novas obras; Ruptura: novas propostas criadas a partir do acesso ao novo; Questionamentos: o leitor diante de uma nova perspectiva provocada pelo objeto cultural diferente à sua concepção inicial; Assimilação: como o leitor reagirá diante dessas novas possibilidades.

O modelo didático proposto por Mendoza Fillola (1994) está em consonância com a Estética da Recepção no tocante à coautoria de sentidos entre obra, leitor e materialidades textuais. Instrumentalizada essa tríade, e ampliada pelo já referido Grupo Resignificações, da Unioeste, respeita-se o leitor e seus interesses, ampliando-os em Oficinas Literárias Temáticas, que visam oportunizar a vivência da literatura em suas múltiplas materialidades para a formação do leitor literário. Essas são as bases que dão sustentabilidade à nossa proposta de prática de leitura do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) junto aos alunos do Ensino Fundamental – anos finais. Assim, na sequência, dedicamo-nos também a buscar os conceitos mais relevantes relativos à construção dessas obras híbridas de história e ficção.

2.4 O ROMANCE HISTÓRICO: UM BREVE APANHADO TEÓRICO SOBRE O GÊNERO HÍBRIDO DE HISTÓRIA E FICÇÃO: APOIOS PARA LEITURAS DESCOLONIZADORAS NA ESCOLA

O romance histórico é um gênero literário híbrido em prosa que, em sua diegese/enredo, criações ficcionais convivem com fatos históricos. Lemos, em Esteves (2010, p. 31), que se costuma apontar para o nascimento do romance histórico ao início do século XIX, sob a pena de Sir Walter Scott (1771-1832) com, respectivamente, *Waverley* (1814), *Guy Mannerng, or the Astrologer* (1815), *Rob Roy* (1817) e *Ivanhoe* (1819). Walter Scott inicia, assim, um novo gênero romanesco, cujas prerrogativas fixadas por ele serão utilizadas como fontes inspiradoras por grande parte de seus seguidores (Fleck, 2017, p. 44). Em Fleck (2017, p. 131) encontramos uma tabela que esquematiza as classificações que virão depois dessa criação de um novo gênero literário de romance.

Para melhor visualizarmos essa trajetória traçada por Fleck (2017), expomos, abaixo, o quadro que esquematiza parte dessa caminhada já percorrida pelas escritas híbridas de história e ficção inauguradas por Scott.

Quadro 3 – Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais

2 GRUPOS DE ROMANCES HISTÓRICOS				
Grupo 1 - Romances que buscam, por meio da ficção, ampliar e corroborar o discurso historiográfico hegemônico, que, no passado, erigiu heróis e modelos de homem e atitudes louváveis para o indivíduo no tempo presente. Produções nas quais a ficção se une à história para a exaltação do passado e dos sujeitos já consagrados pela historiografia.		Grupo 2 - Produções que, pela ficção, enfrentam-se com o discurso hegemônico da história e buscam problematizar a representação única e absoluta por meio da qual o passado foi registrado pela historiografia tradicional, atuando sobre as imagens consagradas dos heróis e sobre o discurso enaltecido, ações que se realizam com técnicas escriturais desconstrucionistas e mediadoras.		
3 FASES DO ROMANCE HISTÓRICO				
1ª Fase: acrítica De 1814, com <i>Waverley</i> , consolidada em 1819, com o romance <i>Ivanhoe</i> , ambos de Walter Scott. Os romances históricos tradicionais – derivados dos scottianos – alcançam os nossos dias.	2ª Fase: crítica/desconstrucionista De 1930, com a obra crítica <i>Mi Simón Bolívar</i> , de Fernando González Ochoa – tendência consolidada em 1949, com <i>El reino de este mundo</i> , de Alejo Carpentier –, até os nossos dias.	3ª Fase: crítica/mediadora Desde a década de 1980 – na “Poética do ‘descobrimento’” – com <i>Crónica del descubrimiento</i> , de Alexandro Paternain, consolidada com as reações do pós- <i>boom</i> , até os nossos dias.		
5 MODALIDADES DE ROMANCES HISTÓRICOS				
1 - Romance	2 - Romance	3 - Novo	4 - Metaficção	5 - Romance

histórico clássico scottiano Narrativização de uma história de amor entre personagens puramente ficcionais, narrada em nível extradiegético, com um pano de fundo histórico preciso e personagens de extração histórica em papéis secundários.	histórico tradicional Renarrativização o verossímil de um acontecimento histórico de modo subjetivado, às vezes em nível intradieético, com intenções de exaltar a personagem de extração histórica e seus feitos para, assim, ensinar a versão hegemônica da história ao leitor.	romance histórico latino-americano Reelaboração paródica, carnavalizada – quando não grotesca –, intertextualizada, multiperspectiva, experimentalista e/ou anacrônica de um episódio passado, a fim de impugnar sua versão oficial e revelar outras possibilidades de seu registro.	historiográfica Narrativa apoiada em recursos autorreferenciais, metaficcional e intertextuais na qual as opções escriturais da ressignificação do passado são tão ou mais importantes que a reelaboração crítica do acontecimento ou período histórico em si.	histórico contemporâneo de mediação Ressignificação crítica e verossímil do passado de forma linear, realizada com linguagem amena e coloquial, centrada em uma perspectiva silenciada, excluída, esquecida ou ignorada pela versão historiográfica.
VIGÊNCIA DAS MODALIDADES				
Desde 1814/1819 até meados do século XX.	Do romantismo até os dias atuais.	De 1930/1949 até os dias atuais.	A partir do <i>boom</i> da literatura latino-americana até nossos dias.	Final da década de 1970 e início de 1980 – pós- <i>boom</i> – até os dias atuais.

Fonte: Fleck (2017, p. 131, atualizado em 2021, p. 61).

Conforme podemos observar no Quadro 3, o romance histórico clássico scottiano, que inaugurou o gênero, criou padrões a serem seguidos (Fleck, 2017, p. 15), a saber: a- presença de um fato histórico como pano de fundo na qual os elementos da narrativa se constituem; b- os elementos da narrativa criam uma verossimilhança ao se misturarem a fatos históricos; c- Segue-se os parâmetros da escola romântica com finais felizes ou dramáticos; d- a trama romântica é a primazia do autor-leitor, cujo evento histórico serve à narrativa.

Seguindo o quadro proposto por Fleck (2017), a próxima modalidade na qual se expressaram os romances históricos é “o romance histórico tradicional”. Os parâmetros scottianos começam a ser transformados nessa segunda modalidade. Fleck (2017, p. 50) elenca 6 principais características da modalidade do romance tradicional: a- desaparecimento do pano de fundo; b- os heróis da diegese/enredo

são mitificados; c- Há uma linearidade cronológica; d- O narrador deixa de ser onisciente; e- há intenções pedagógicas da literatura para por ela ensinar a versão hegemônica da história tradicional; f- Predominância de personagens já consagradas pela historiografia, tidos como heróis da nação.

Na América Latina, devido ao processo de conflitos causados pelas Grandes Navegações nos séculos XVI e XVII, houve um processo de ruptura com os padrões acrílicos europeus no final da primeira metade do século XX, abalando as estruturas do romance histórico acrílico, pois as vozes dos excluídos, junto à visão eurocêntrica, incorporando-se ao que Aínsa (1991) chama de “novo romance histórico latino-americano”; sendo essa a terceira modalidade apontada por Fleck (2017) na trajetória do gênero. Uma das características desse novo romance histórico latino-americano é o experimentalismo linguístico e o experimentalismo formal. Linguístico, porque somos uma confluência de línguas e histórias linguísticas; já em relação ao experimentalismo formal temos novas configurações dos elementos da narrativa, como, por exemplo, o abandono da linearidade cronológica.

Observamos, também, uma intensa radicalização dos romances híbridos de história e ficção no que Fleck (2017, p. 79), apoiado em Hutcheon (1991), define como “metaficção historiográfica”, ou seja, a quarta modalidade de expressão do gênero. A característica principal dessa modalidade é a exposição das ideologias nas construções discursivas sobre o passado. Colocando, assim, a “visão crítica dos estudiosos do discurso ficcional, a história e a literatura no mesmo campo: o das representações efetuadas pela exploração do potencial dos signos linguísticos” (Fleck, 2017, p. 79).

Já a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação começou a ser produzida entre os romances históricos na década de 1980. Essa nova modalidade de romances preencheriam a lacuna de não serem tão experimentais quanto os novos romances históricos latino-americanos e as metaficções historiográficas, que afastam um número desejável de leitores por suas experimentações; nem sendo, contudo, acrílicos dos discursos e suas ideologias presentes na 1ª fase dos romances híbridos entre ficção e história. Essa nova modalidade expressiva do romance histórico é postulada por Fleck (2017, p. 107) como

[...] produtos da própria releitura contemporânea que o gênero efetiva de sua trajetória, num intenso processo de autorrenovação que faz do romance histórico a expressão mais apreciada do gênero romanesco ainda em nossos dias.

Ainda em Fleck (2017, p. 109-111), são elencadas as seguintes características do romance histórico contemporâneo de mediação:

1- Uma releitura crítica verossímil do passado [...] para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados no romance [...]. 2 - Uma narrativa linear do evento histórico recriado. [...]. 3 - Foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico [...] comparte dos propósitos da nova história de evidenciar perspectivas “vistas de baixo” [...]. 4 - Emprego de uma linguagem amena, fluída, coloquial. [...] As frases são, geralmente, curtas e elaboradas de preferência na ordem direta, e com um vocabulário mais voltado ao domínio comum que ao erudito. [...] 5 - Emprego de estratégias escriturais bakhtinianas. 6 - Presença de recursos metaficcionais.

Nosso *corpus* literário, que dá sustentabilidade à nossa proposta de metodologia de ensino à formação do leitor literário, são os romances históricos contemporâneos de mediação *A Utópica Tereseville* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande e *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini. Os postulados de classificação desses romances históricos paranaenses na modalidade expressiva dos romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017) são observados por Cella (2022) nos romances selecionados para nosso estudo. Segundo expressa a pesquisadora,

Retrato no entardecer de agosto (2016), de Luiz Manfredini, é um título pertencente à fase crítica/mediadora, classificado como romance histórico contemporâneo de mediação. Seu universo diegético ressignifica a implementação da Colônia Tereza no vale do Ivaí e acompanha a trajetória de Jean Maurice Faivre, seu idealizador e fundador, entre 1847 e 1858. O relato aborda os ideais fundacionais da Colônia, suas limitações e os decorrentes conflitos com os povos indígenas residentes na região. *A utópica Tereseville* (2016), André Jorge Catalan Casagrande, é uma obra da fase crítica/mediadora, exemplar da modalidade romance histórico contemporâneo de mediação. A composição diegética apresenta o espaço do Vale do Ivaí quando da fundação da Colônia Tereza, pautada no socialismo utópico, por Jean Maurice Faivre. Esse episódio é fundido à existência de um quilombo das imediações, a partir do qual a personagem ficcional Raimundo, escravo liberto, vive uma relação amorosa e problemática com uma mulher francesa. Nesse ínterim, o romance é permeado por elementos e lendas de origem africana e indígena, insere questões sobre o preconceito

racial, ressignifica e oferece versões alternativas ao episódio pouco conhecido da historiografia paranaense (Cella, 2022 p. 298).

Tais romances aludem à experiência colonizadora do século XIX em Tereza Cristina, no atual município de Cândido de Abreu, região central do Estado do Paraná, onde encontra-se inserida a escola na qual atuamos como professor de Língua Portuguesa.

Esses romances históricos dizem respeito à colonização iniciada em 1847 (Fernandes, 2006, p. 94) com o assentamento de colonos franceses, sob o comando de Jean Maurice Faivre (1795-1858) na região, hoje chamada de Distrito de Tereza Cristina, na cidade de Cândido de Abreu, parte central do Paraná, cidade cortada pelo rio Ivaí.

Segundo Fernandes (2006, p. 94), as coordenadas da colônia, às margens do Ivaí são:

25° 15' latitude S. O terreno que ficava numa espécie de meia lua formada pelo mencionado ribeirão ao fundo e pelo Ivaí à frente, mostrava-se apropriado para a instalação da Colônia que, daí, distanciaria cerca de três léguas do enorme latifúndio das Campinas Belas.

Esse núcleo populacional foi singular porque se baseava no socialismo utópico. Segundo Leonídio (2009, p. 99),

[...] quando se fala em socialismo utópico no Brasil, não se está falando de uma corrente de ideais relativamente homogênea, tal como se deu na Europa. Está-se falando de uma influência difusa de ideias e autores, de tal forma que elas eram repetidas, às vezes de maneira indiscriminada, por homens que a rigor muito pouco ou nada tinham de socialistas, mas mantinham certa preocupação com o social.

Em Tereza Cristina, colônia do século XIX, não havia a escravidão. Tratava-se de um ideal de vida em comunhão, organizado em falanstérios, pequenas comunidades autossuficientes. Adiantava-se, assim, a fundação do cooperativismo no Brasil (Fernandes, 2006, p. 103). Vejamos, na sequência, uma abordagem em relação a certos aspectos relevantes desses romances que poderão auxiliar-nos, na seção seguinte, a estabelecer os passos à sugestão de nossa Oficina Literária Temática a partir do impulso de leitura desses romances.

i. *A Útopica Teresevile* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande

O primeiro romance que aqui abordamos é aquele cuja diegese tem como pano de fundo o espaço e o tempo de fundação de Tereza Cristina, *A Útopica Teresevile* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande. Podemos ler nessa narrativa que o tempo da diegese é linear e se inicia “em meados de 1852, cinco anos após sua fundação” (Casagrande, 2016, p. 33), seguindo o relato até 1855, aspecto temporal da obra evidenciado no seguinte trecho: “Lá estivemos em julho de 1855, a fim de prestar assistência espiritual aos moradores daquele isolado povoado” (Casagrande, 2016, p. 115).

As descrições de outras localidades fora do entorno de Tereza Cristina não ocupam presenças significativas na tessitura narrativa, como podemos ler no fragmento sobre uma viagem de Faivre a uma vila: “Após três dias, antes do sol virar, alcançaram a vila” (Casagrande, 2016, p. 16). Essa espacialidade é referência à vila de Nossa Senhora de Belém de Guarapuava. Exceção ocorre ao quilombo presente no relato, descrito como:

[...] um local de difícil acesso, aproximadamente quarenta negros permanciam intocados. Eram foragidos de senzalas; não suportando o fardo da servidão, arriscando a própria vida na tentativa de se tornarem livres. É fato que algumas dezenas deles acabaram pegos e como castigo foram fustigados até se tornarem semimortos. Viviam de maneira simples e, à semelhança de Tereza Cristina, em regime comunal (Casagrande, 2016, p. 41).

Cella (2022) classifica a obra de André Jorge Catalan Casagrande como integrante à fase crítica/mediadora das expressões híbridas de história e ficção mais recentes, cuja modalidade se enquadra no conjunto dos romances históricos contemporâneos de mediação, segundo os postulados de Fleck (2017), que aponta:

As obras mais recentes abandonam as superestruturas multiperspectivistas, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrutivismos altamente paródicos e carnalizados das releituras ficcionais anteriores. Elas adotam uma linearidade narrativa singelas, com algumas analepses e prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela cotidiana do leitor atual. Nelas, a construção da verossimilhança, em boa parte abandonadas pelas escritas precedentes, volta a ser

essencial. Contudo, não se configuram como escritas tradicionais do gênero, pois o passado é visto com criticidades, e as perspectivas dos marginalizados e excluídos são apresentadas, nessas narrativas, como tendência conciliadora (Fleck, 2017, p. 104).

Ao se ajustar a essas premissas, o romance *A Utópica Tereseville* torna-se um objeto de leitura possível de ser inserido no âmbito das práticas leitoras de alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, sempre que a mediação do processo seja adequadamente conduzida pelo docente. Cabe ao professor conduzir o processo de abordagem à obra do modo mais adequado para cada situacionalidade, já que os estudantes das anos finais do Ensino Fundamental, embora tenham, em tese, as mesmas idades, apresentam maturidade variável para determinadas leituras.

O romance em questão é, inicialmente, narrado por uma voz que enuncia em nível extradiegético – por uma perspectiva onisciente –, de forma que essa voz que relata as ações do romance não pertence a nenhuma das personagens que nele atua. É sob essa perspectiva que o relato apresenta o encontro entre o médico Jean Maurice Faivre – personagem de extração histórica ficcionalizada na obra –, fundador e idealizador da colônia – com a personagem puramente ficcional, Raimundo.

Desse modo, vemos que o autor cria um conjunto de personagens verossímeis na sua configuração. Eles são adaptados à sua época e às condições existenciais do período histórico recriado na ficção. Entre as personagens de extração histórica que o relato insere podemos citar: A personagem Jean Maurice Faivre, de origem francesa, médico que funda, em 1847, com conterrâneos europeus, a colônia de Tereza Cristina. Descrito como um médico humanitário, benevolente e igualitário, que nunca

[...] recusara socorrer quem quer que fosse. O juramento de Hipócrates, proferido ainda na França, ressoava em sua mente no sertão da futura província paranaense. Atendia a todos, indistintamente, sem se preocupar com honorários ou distâncias (Casagrande, 2016, p. 14).

Outra personagem histórica presente no livro de Casagrande (2016) é Rumbelsperger. Gustave Rumbelsperger era um naturalista “viajante e coletou diversos materiais etnográficos e arqueológicos nas províncias do Norte para a

seção de antropologia” (Keuller, 2008, p. 305). Personagem secundária no romance, sempre citado, mas poucas vezes adjetivado, está em acordo ideológico à situação antiescravocrata, como podemos ler no seguinte trecho, que descreve a situação de Raimundo, recém alforriado, na colônia de Tereza: “Somente o doutor Faivre e Rumbelsperger tratavam-no condignamente” (Casagrande, 2016, p. 25).

Temos, ao longo do relato arquitetado por Casagrande (2016), mudanças de foco narrativo, que, no entanto, levam-nos a conhecer outras personagens de extração histórica inseridas no relato como: Dom Pedro II; a imperatriz Tereza Cristina; José Bonifácio; Barão de Antonina; o médico francês Buron. Tais personagens históricas ficcionalizadas no relato híbrido, ao assumirem a voz enunciativa como narradores autodiegéticos de extração histórica, ajudam-nos a situar, ideológica e historicamente, a personagem Jean Maurice Faivre, pois as descrições dos narradores evidenciam pontos consoantes do igualitarismo do ideólogo francês, como podemos ler no seguinte trecho, na voz narrativa de Buron:

Jean Maurice chegou à França em meados de 1846 nos convidando para vir ao Brasil fundar uma colônia socialista, semelhante a uma cooperativa. Houve, então, dentre aqueles que ouviram seu discurso um misto de euforia e apreensão (Casagrande, 2016, p. 77).

Essas descrições das personagens sobre Jean ajudam-nos, ao largo da diegese, a criar a verossimilhança, tornando coerentes as ações da personagem, levando à adesão do narratário/leitor a crer nas progressões narratórias. Essa configuração dá-se em um jogo de descobertas históricas ficcionalizadas, ou como Iser (2006, p. 107) cita: “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo.”

Sobre as personagens puramente ficcionais, destacamos Raimundo, negro alforriado, personagem que junto a outra personagem ficcional, Alice, movem um romance dentro da diegese. Essas personagens têm como antagonistas o pai de Alice, Joseph, e o preconceito de ambas as comunidades: a dos colonos de Tereza Cristina, e a dos quilombolas.

Nesse contexto, a personagem Raimundo, conforme relata o narrador, é configurado como um escravo que é dado a Jean, depois dele ter salvado a vida de um coronel (Casagrande, 2016, p 18). Porém, logo ao chegar à colônia, ele é alforriado, como podemos ler neste trecho:

Tão logo puseram os pés em Tereza Cristina, o escravo foi pego de surpresa com a boa-nova anunciada pelo doutor, seu neófito dono:

– De hoje em diante você é um homem livre. Se quiser permanecer conosco será bem-vindo; todavia, sinta-se à vontade para escolher o seu próprio destino (Casagrande, 2016, p. 20).

Raimundo, personagem puramente ficcional, configura-se, contudo, ao longo do romance, como uma “personagem metonímica”, ou seja, sua caracterização engloba a representação de todo um grupo de pessoas – os escravos, alforriados, africanos introduzidos na sociedade estratificada e preconceituosa do Brasil Império do século XIX. Diante disso, suas vivências são possíveis de serem projetadas a muitas outras que, no percurso da história, enfrentaram-se com dilemas como as que o autor imaginou para ela no seu romance.

No trecho a seguir o narrador mostra-nos, também, uma das características presentes na colônia: não há nela a aceitação à escravização; pois essa era a ideologia antiescravagista do ideólogo deste experimento colonialista, Jean Maurice. Na diegese, relata-se que Maurice alforria Raimundo, que segue com o médico até a colônia, demonstrando-se muito ilusionado com a sua recente liberdade.

Tanta novidade fez com que resolvesse permanecer por mais tempo na colônia. A liberdade causou ao jovem certo deslumbramento. Sentiu-se gente pela primeira vez. Se para os franceses, o ambiente inóspito da selva paranaense causava desconforto, para Raimundo, que nunca estivera em lugar mais civilizado, o precário vilarejo o fazia se sentir em Paris (Casagrande, 2016, p. 25).

Podemos observar que a personagem Raimundo no relato híbrido assume uma amplitude metonímica. Na colônia, o alforriado se apaixona pela francesa Alice, por quem é logo correspondido. Personagem também puramente ficcional, Alice é europeia, com “traços tipicamente europeus, ruiva e com sardas nas bochechas” (Casagrande, 2016, p. 27). cremos que podemos classificar essas personagens como redondas, segundo a definição proposta por Gancho (1991) para classificação de personagem, pois as suas ações na diegese condizem com aquelas construções que são adequadas às personagens redondas.

Raimundo é configurado como ex-escravo que é alforriado e que se apaixona pela moça branca, além de enfrentar todo o tipo de adversidade criado pelo racismo estrutural da colônia, mas acaba, por fim, sucumbindo ao desespero e surpreende o

leitor com suas atitudes. Já Jean é apresentado ao leitor como uma personagem com características benevolentes e quase místicas, dignas de um fundador colonialista.

No decorrer do relato, o narrador escreve, porém, que as diferenças étnicas frente à presença de Raimundo no espaço da colônia em fundação são levantadas pelos colonos, em especial pelo pai de Alice, Joseph. Podemos ler no romance que, embora a ideologia pregada na colônia fosse antiescravocrata, ainda existia o preconceito:

– O que esse preto faz aqui? Questionavam-se uns aos outros, não conformados em ter que dividir o mesmo espaço com um sujeito que consideravam de uma raça inferior. Visivelmente descontentes, recusavam-se a sequer cumprimentar o escravo alforriado. Somente doutor Faivre e Rumbelsperger tratavam condignamente (Casagrande, 2016, p. 25).

As ações e as atitudes dessa personagem – Joseph – são sempre voltadas a uma mesma posição e ideologia: a racista e discriminadora, o que torna a sua ação no relato bastante previsível. Isso possibilita classificá-la como uma personagem plana, haja vista que deixa a colônia e não aceita o romance entre Raimundo e Alice, por preconceito como podemos ler no seguinte fragmento:

– Se é isso que você quer, vá. Não vou impedi-la. Simplesmente saiba que não contará com minha benção. Ao contrário, desejo que vocês sejam infelizes, que trabalhem muito e semeiem pouco e que sua prole não vingue, seria enorme desgosto ter netos negros. A partir de hoje só tenho uma filha, sua irmã, Marcela (Casagrande, 2016, p. 86).

De acordo com o relato do narrador, durante uma reunião festiva na colônia em fundação, à beira de um fogo de chão, Raimundo e Alice dançam, despertando a fúria dos colonos, que obrigam Raimundo a fugir para um quilombo nas redondezas. O quilombo fora destino de muitos fugitivos das fazendas que circundavam a região central do Paraná, segundo expresso na tessitura do romance, a personagem puramente ficcional, líder do local, Nhô Joaqui. Conforme podemos ver no fragmento a seguir, esse é um líder sábio, pois

[...] passou a inquirir Raimundo sobre a colônia Tereza Cristina. Queria saber tudo. O que plantavam? Produziam apenas para a

subsistência? Havia alambiques e moinho? Quantos integrantes a comunidade possuía? Era formado somente por franceses? (Casagrande, 2016, p. 53).

Vivendo em terras tão ermas naquela época, os quilombolas, segundo informa o narrador, construíram uma comunidade comunal, extrativista e coletora, com uma agricultura de subsistência. O ambiente do interior paranaense, hostil aos franceses, era tratado como local de liberdade pelos foragidos da escravatura. Assim, àqueles esse espaço era uma terra de isolamento, aos quilombolas era uma nova esperança.

Lemos em Casagrande (2016, p. 53) que os “quilombolas viviam de maneira simples, porém, com mesa farta. Semeavam aipim, feijão preto, milho e criavam porcos e galinhas.” Como a personagem Raimundo fora bem-recebido pelo francês fundador da colônia, é convencido pelos quilombolas a fazer trocas comerciais com a comunidade de brancos, como podemos ler no fragmento destacado a seguir:

Vimos propor-lhe um negócio e estou aqui como mediador. Em troca de produtos podemos oferecer mão-de-obra para a extração e beneficiamento da erva-mate. Nossa gente tem larga experiência no trabalho em engenhos de mate (Casagrande, 2016, p. 56).

Esse comércio frutifica-se, culminando com a ajuda dos quilombolas para a colheita de mate. Há, assim, a construção narrativa do amor entre Raimundo e Alice. Então, no clímax, temos a consumação dos encontros entre o casal.

O pai de Alice, Joseph, depois de descobrir o enlace amoroso, decide sair da colônia para acabar com os encontros, como podemos ler no trecho abaixo destacado:

Joseph não imaginava outra saída a não ser se mudar de Tereza Cristina. Iria para outra freguesia. Começaria novamente a vida. Além de lenhador, sabia esculpir móveis em madeira. Provavelmente conseguiria emprego com razoável facilidade no vilarejo de Curitiba (Casagrande, 2016, p. 74).

É, então, mais um dos colonos que deixam Tereza Cristina e rumam a outras centros, desfazendo-se, assim, aos poucos, os ideais fundadoras da colônia – uma colônia francesa com ideais comunais e igualitária, haja vista que o motivo da desistência de Joseph e sua família de se integrar à colônia era de origem étnica – a

união do africano Raimundo com a francesa Alice, como podemos ler no trecho a seguir:

A aceitação da solicitação de deserção não significava que concordasse com o posicionamento de Joseph, que, não aceitando o relacionamento da filha, resolveu partir como única solução viável (Casagrande, 2016, p. 75).

Alice, porém, enfrenta o pai e fica com Raimundo, dirigindo-se ao quilombo como podemos observar neste fragmento da obra: “Naquela tarde, depois de se despedir de sua mãe e de sua irmã, Alice partiu com Raimundo para o quilombo” (Casagrande, 2016, p. 87). Lá, ela sofre com a exclusão dos pares, o que deixa Raimundo consternado. Vejamos como o narrador denota ao leitor a subjetividade da personagem Raimundo diante disso:

As hostilidades dos quilombolas impressionou Raimundo. O racismo às avessas trouxe à lembrança os primeiros dias na colônia. Também se sentia deslocado. Os colonos o olhavam atravessado (Casagrande, 2016, p. 98).

Toda essa situação problemática leva ao suicídio de Raimundo. cremos que essa morte é uma síntese da morte dos ideais comunais da colônia, tendo em conta que a miscigenação do casal com a geração de um filho não foi profícua, pois Alice perde o bebê. Assim, morre Raimundo, símbolo de uma etnia, e seu filho, junção de povos, tal qual o experimento colonialista. Com a morte do idealizador de Tereza Cristina, a configuração idealista de uma sociedade livre de restrições étnicas, com zonas comunais de economia, foi desfeita, morrendo assim como as personagens ficcionais Raimundo e seu filho, os ideais utópicos de Jean.

O corpo da personagem Raimundo é achado pela amada, que, junto a um único amigo quilombola, levam-no para Tereza Cristina. Poucos meses depois, reintegrada à colônia, Alice descobre que está grávida e, ao dar à luz, tem um aborto. As descrições do parto de Alice (Casagrande, 2016, p. 112) utilizam-se de palavras que levam a animalização, tais como “serrando”; “cruel”; “sanguinolento”; “vísceras”; “entranhas”. Essas escolhas vocabulares, cremos, aludem ao processo de miscigenação das etnias que formaram o povo brasileiro, processo histórico ainda preconceituoso à nossa sociedade.

O romance tem como epílogo as falas de um reverendo que vem à Tereza para ritos e observa os túmulos; depara-se com as lápides de Raimundo e seu filho, e, refletindo sobre os ideias de Faivre e os preceitos bíblicos de sistema comunal, observa:

Posso assegurar, sem reservas, que o socialismo de Faivre, vivido na colônia, era semelhante ao sistema comunal da igreja primitiva apresentada em Atos dos Apóstolos. Sua proposta primeira era propogar a felicidade a todos os integrantes da colônia – num sistema de vida pautada pela solidariedade e pela generosidade, frutos do verdadeiro amor. A transformação da civilização deveria, portanto, emanar da bondade do coração humano. E pelo que pude apurar, esse foi o motivo da escolha de um lugar tão retirado para a instalação de Tereza Cristina: somente distante do egoísmo e da competitividade inerente a antiga civilização seria possível reconstruir um novo modo de ser sobre a terra, mais fraterno, mais humano e, concomitantemente, mais divino (Casagrande, 2016, p. 118).

Ao ficcionalizar personagens marginalizados, tal como o alforriado Raimundo, Casagrande (2016) evidencia no seu relato uma das características do romance histórico contemporâneo de mediação: as perspectivas periféricas que testenhumaram os eventos, ou seja, diegeses “ancoradas em narradores-personagens antes vistos como secundários ou esquecidos pelo discurso historiográfico” (Fleck, 2017, p. 110). Confirmamos, assim, em nossa leitura, a classificação de Cella (2022) quanto à criticidade e a organização geral desse romance, ancorada nos postulados de Fleck (2017) quanto a essa obra pertencer ao conjunto dos recentes romances históricos contemporâneos de mediação.

Observamos na leitura feita, também, que se trata de uma narrativa linear sobre o evento histórico de criação da colônia de Tereza Cristina, que integra as características dessa modalidade de romance histórico que já citamos acima. Nele há, do mesmo modo, o emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial, como podemos ler em “[...] Quando a sopa foi servida, um caldo de aipim com carne de cambuta, pequeno veado típico desta região e de carne muito saborosa” (Casagrande, 2016, p. 15), entre outras tantas passagens que denotam o uso cotidiano da linguagem.

Outra característica proposta por Fleck (2017) para classificar uma obra na modalidade romance histórico contemporâneo de mediação é o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas, que podemos observar no romance histórico em

questão, com o multiperspectivismo dos narradores. Estes, por sua vez, alternam-se entre Dom Pedro II, a imperatriz Tereza Cristina, ou o Barão de Antonina. O último deles, em sua situação de narrador homodiegético, enuncia na obra aspectos como os que podemos ler no seguinte trecho:

Foi com essas palavras que Faivre me fez saber sua decisão, após analisar pormenorizadamente a localização do Ivaí nos mapas e na literatura da época. Então brindamos em taças de cristal português em pleno plácio imperial com um licor de frutas que trouxera comigo de Antonina (Casagrande, 2016, p. 118).

A partir dessa abordagem em relação ao romance *A Utópica Tereseville*, evidenciamos como ele ressignifica o fato histórico da colonização no Paraná, tomando como exemplo os fatos da Colônia de Tereza Cristina, pois sendo um romance histórico contemporâneo de mediação evidencia vozes historicamente marginalizadas, porém, com uma linguagem mais acessível e sem malabarismos escriturais, sendo, portanto, acessível ao público pensado nesta dissertação – os atores sociais do Ensino Fundamental II, ou seja, professores, alunos, equipe pedagógica, que estejam em contato com o processo de ensino-aprendizagem.

Esse romance será, junto com o de Manfredini (2016) – que a seguir abordamos –, guia para as práticas de leitura planejadas para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, contempladas na terceira seção desta dissertação.

ii. *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini

O outro romance histórico contemporâneo de mediação que tem a diegese voltada à fundação da Colônia de Tereza Cristina, em Cândido de Abreu, Paraná, é *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini. Narrado em nível extradiegético – numa perspectiva onisciente – não pertence, pois, a nenhuma das personagens a visão exposta, como podemos ler no seguinte trecho:

O navio singrava, lento e manso, as águas próximas da baía, num entardecer límpido, fresco e azul-avermelhado do final da primavera de 1826. Debruçado sobre a amurada do convés, o jovem Faivre, 31 anos recém-completados, observava atentamente a aproximação do continente (Manfredini, 2016, p. 22).

Na obra, narram-se os últimos dias de vida do médico francês radicado no Brasil, Jean Maurice Faivre (1795-1858). A caracterização do ambiente descrita no relato híbrido de história ficção alia os últimos dias tortuosos de Maurice à derrocada da colônia ainda sob o comando do ideólogo, como podemos ler na primeira descrição presente no romance:

O amanhecer frio e tormentoso o colheu entrevado na cama, tentando levantar-se sem que a pele e os ossos em que se convertera o corpo sexagenário lhe obedecesse a vontade. Despertara das breves horas mal dormidas banhado em suor, alquebrado e dolorido com se houvesse levado uma surra. Ainda buscou erguer-se mais duas ou três vezes e então se largou, imóvel, sobre o colchão de palha em silêncio, falto de pensamentos e iniciativas, mirando o nada, entregue aos ruídos do aguaceiro que despencava sobre a Colônia (Manfredini, 2016, p. 9).

Nesse curto espaço de tempo diegético que ocupa o relato de vida de Jean do final de agosto até o dia 31 de agosto de 1858, o narrador enlaça diferentes vozes narrativas para identificar a sua personagem principal e dar volume ao romance. Nesse processo são apresentadas as personagens puramente ficcionais, Simão Sabrosa e Balthazar; e as personagens de extração histórica Dom Pedro II e a imperatriz Tereza Cristina.

A personagem Simão Sabrosa, puramente ficcional, tem como encomenda por Antônio Félix Martins, personagem de extração ficcionalizada no romance, uma pesquisa “minuciosa sobre o misterioso Doutor Jean Maurice Faivre” (Manfredini, 2016, p. 33). É com essa personagem que temos acesso aos registros históricos, tais como a data de nascimento de Jean, na região francesa de Jura, em 1795; a rua na qual Maurice morara durante sua estada no Rio de Janeiro, na época do segundo império, o seu local de trabalho, na capital carioca. O narrador, nessa procura detetivesca pelo passado, feita pela personagem Sabrosa, descreve Jean como um antiescravocrata, assim como podemos ler no seguinte trecho:

[...] mas nunca aceitou a escravatura. E era com indignação que testemunhava a chegada de navios carregados de escravos no cais de Valongo, onde aguardavam os leilões que os remetiam para seus trágicos destinos. E, contrafeito, constatava como o saneamento da cidade era feito pelos “tigres”, a massa negra em procissão que, a cada entardecer, descia, suarenta e quase desnuda, para depositar na praia, num ponto próximo ao palácio imperial, os detritos acumulados em fétidos barris (Manfredini, 2016, p. 51).

Com a configuração dessa personagem puramente ficcional, Simão Sabrosa – detetive que adquire uma dimensão mimética em relação a todos os demais investigadores do passado – descobrimos os registros históricos dos ideias de Maurice, embora o livro de Correa (2006) o anteceda nessa tarefa histórica:

O documento que por acaso encontrou no arquivo do Ministério do Império trazia a inconfundível letra de Faivre, miúda e levemente inclinada, desenhada com capricho, com frases e parágrafos bem delimitados, tinha como título Princípios servidos de bases a um modo de colonização para o Brasil (Manfredini, 2016, p. 81).

Creemos que a existência desse detetive no romance constitui-se em uma estratégia narrativa bastante interessante, pois permite mostrar, com todas as nuances da verossimilhança, os registros históricos sobre Maurice – desde seu nascimento, em Jura, região da França, passando pela academia de medicina, na capital parisiense, seus contatos ideológicos franceses até a chegada à corte brasileira. Apresentam-se, ao longo do romance, Dom Pedro II ainda criança, e as observações de Jean, contrastando-o ao pai, Dom Pedro I, como podemos observar no fragmento destacado:

Mas Faivre não perdoava D. Pedro por seu comportamento moral. Não julgava esse modo de agir condizente com a dignidade imperial, sobretudo com a inteligência, habilidade e argúcia, atributos que reconhecia num imperador. Não se cansava, segundo De-Simoni, de criticar particularmente o modo com que D. Pedro havia tratado sua primeira mulher, Leopoldina, chegando ao ponto de nomear como primeira-dama da imperatriz a amante Domitila de Castro (Manfredini, 2016, p. 68).

Os comportamentos do imperador Dom Pedro I destoavam dos ideais morais de Faivre, personagem que sempre prezou pelo recato em sua vida amorosa e parcimônia em relação à imagem que construía como líder da colônia em Cândido de Abreu, no século XIX.

Há, na diegese, também a presença da personagem Balthazar – também puramente ficcional –, o qual é um fiel amigo de Jean Maurice Faivre. A personagem, segundo a construção a ela atribuída, é plana, se observada sob a classificação de Gancho (1991), pois nas suas ações não se apresentam mudanças de comportamentos ou rupturas de padrões de expectativas na diegese.

Balthazar é um fidelíssimo amigo, que está sempre ao lado de Jean em suas horas derradeiras. Não lemos, ao longo do romance, nada sobre a construção narrativa do seu passado. Ele apenas existe como um cuidador de Maurice, um sujeito compactuante dos ideais comunais de sociedade do fundador da Colônia Terresa Cristina. Ele, como vimos, é descrito como amigo íntimo da personagem principal.

É com Balthazar que Jean passa seus últimos cuidados até a morte, como podemos observar no fragmento destacado: “[...] Então resolveu subir ao quarto do Doutor. Encontrou-o como nas últimas horas, imóvel sob a coberta, o rosto marmóreo, mas sem respiração” (Manfredini, 2016, p. 128). Quando se dá a morte do protagonista, Maurice (1858), a personagem Bathazar, conforme relata o narrador, deixa a colônia rumo à França, como vemos na passagem a seguir destacada: “Balthazar, as mulas e seu acompanhante tomaram o caminho de Ponta Grossa. Dali seguiria para Curitiba, depois Paranaguá, onde embarcaria para o Rio de Janeiro e, da capital do Império, o quanto antes, para Paris.” (Manfredini, 2016, p. 130-131).

Personagem de extração histórica, Jean Maurice Faivre, é apresentado neste relato híbrido, como já referido acima, em seu leito de morte como se lê no excerto: “O amanhecer frio e tormentoso o colheu entredado na cama, tentando levantar-se sem que a pele e ossos em que se convertera o corpo sexagenário lhe obedecesse a vontade.” (Manfredini, 2016, p. 9). cremos que a configuração de Jean Maurice Faivre dá-se dentro dos padrões de uma personagem redonda – abrangendo aspectos físicos, subjetivos com expressões de planos, sonhos, vivências, enfrentamentos de diferentes naturezas. A construção das situações vividas ao longo do romance antecedem o destino final, como podemos ler no seguinte trecho:

Mas sobre a chuva copiosa, o cenário era de desolação naquele penúltimo amanhecer de agosto, o que parecia agravar o peso da febre e trazer à alma fatigada do sexagenário os maus agouros da morte. Sentia-se, mas uma vez, na iminência de partir, assim como abandonara, ainda moço, as montanhas do Jura [...] (Manfredini, 2016, p. 11).

Assim, muitas das vivências da personagem são relatadas pelo narrador ao se empregar na tessitura narrativa as analepses, apelando à memória da personagem e às lembranças que ela carrega consigo nesse momento derradeiro de

sua vida. Contudo, o uso dessa manipulação temporal não cria entraves significativos à leitura da obra para jovens ainda em formação leitora, pois a sua estrutura contempla aquilo que Fleck (2017) aponta como comum à manipulação temporal dessa modalidade de romances históricos, conforme o fragmento:

A leitura ficcional do passado empreendido pelo romance histórico contemporâneo de mediação busca seguir a linearidade cronológica dos eventos na diegese, fixando-se neles para assegurar o avanço da narrativa. Contudo não se deixa de manipular o tempo da narrativa, promovendo retrospectivas ou avanços nesta pelo emprego de analepses e prolepses (Fleck, 2015, p. 110).

A temporalidade, nesse relato, inicia-se com a personagem de extração histórica, Jean Maurice Faivre, doente em sua cama, sob os cuidados do fiel amigo Balthazar. Então, na página 22 do romance, há uma analepse – uma volta ao tempo para a época em que o protagonista, Jean, ainda era jovem, com 31 anos –, para então relatar o momento em que aportou no Rio de Janeiro, vindo da França no navio Britânia, como podemos ler no excerto: “O navio singrava, lento e manso, as águas próximas da baía, num entardecer límpido, fresco e azul-esverdeado do final da primavera de 1826” (Manfredini, 2016, p. 22).

Temos, nessa analepse, descrições de sua vida no Rio de Janeiro. Faivre observa a vida da nossa então capital: “Faivre caminhou demoradamente pelas ruas centrais do Império, observando-as com atenção, e as suas gentes e as casas, algumas altas, com sacadas e abas de telhado salientes [...] (Manfredini, 2016, p. 29).

O relato apresenta outra analepse, temporalmente fixada no ano de 1858. Nesse momento do relato, é apresentada a personagem metonímica detetivesca, Simão Sabrozsa de Carvalho, contratado pelo “ex-professor de Patologia da Faculdade de Medicina, Antônio Félix Martins, médico, historiador e conselheiro da Academia Imperial de Medicina” (Manfredini, 2016, p. 33) para fazer um estudo sobre a vida de Jean.

Há um retorno, a partir da página 36, aos últimos dias de vida de Jean, na colônia de Tereza Cristina, cuja voz do protagonista, apenas um “resquício” (Manfredini, 2016, p. 36), ainda tentava coordenar seu projeto experimental colonialista, haja vista que houvera um ataque indígena à colônia pelos nativos botocudos. Esses são eventos históricos inseridos na diegese que se encontram

registrados nos documentos oficiais e que se integram à formação histórica da colonização do Estado do Paraná.

Nas páginas seguintes, as passagens de tempo na diegese são intercaladas, pois temos a vida de Jean, relatada à época da sua chegada à colônia, em 1847, e seu contato com os autóctones; dá-se o relato do encontro do protagonista com a personagem Thomas Fox Eagleton, em data não especificada.

Há digressões, também, para as vivências da personagem Sabrosa, o detetive. Temos, assim, relatos de capítulos que voltam à época em que a personagem protagonista, Jean, era jovem e havia testemunhado a morte da imperatriz Leopoldina, como podemos ler neste fragmento do relato:

No dia em que troaram os canhões nos fortes e dobraram sinos nas igrejas da Capital do Império, Faivre soube que a imperatriz Leopoldina, enferma desde o início de novembro, afinal morrera. Era 11 de dezembro de 1826 (Manfredini, 2016, p. 54).

Essa alternância de temporalidade exhibe também capítulos que mostram os últimos dias de Jean na colônia, ou seja, o momento primeiro da enunciação. Essas analepes e prolepses que constituem a manipulação da temporalidade na diegese permitem a progressão temporal e, ao mesmo tempo, a regressão às ações narradas a partir do primeiro momento focado na obra: o ano de 1857, quando Jean Maurice, o fundador da Colônia Cristina, vive seus últimos dias de vida.

A ordenação lógica da sequência temporal linear das ações expostas na diegese exige uma atenção à procura, nem sempre exitosa, de marcas temporais na diegese que nos ajudem a fixar datas. Contudo, uma leitura dos dados biográficos do protagonista é material essencial nessa empreitada de leitura.

Este fato, voltado à realidade e aplicado ao nosso público alvo, alunos do ensino fundamental II, apresenta um desafio de leitura, pois as progressões temporais lineares são, cremos, mais facilmente aceitas pelos nossos alunos, que muitas vezes têm pouca familiaridade com narrativas cheias de analepses e prolepses. Na narrativa desse relato de Manfredini (2016) temos várias idas e vindas no tempo, ora a Sabrosa, ora ao jovem, ora ao moribundo Faivre. O epílogo do relato faz-se com a morte da personagem principal, Maurice, em 31 de agosto de 1858. Nesse sentido, como já apontamos antes, a obra de Casagrande (2016) é bastante mais linear, assim que a leitura prévia deste outro romance histórico sobre

a mesma temática da fundação da Colônia Tereza Cristina no Paraná, no século XIX, será auxílio e apoio à formação leitora dos jovens em formação nesse projeto que aqui planejamos.

A personagem ficcional Thomas Fox Eagleton, presente no relato de Manfredini (2016), é, cremos, uma personagem metonímica dos inúmeros viajantes que vagaram pelas terras que hoje conhecemos como Paraná. Sua inspiração, pode ser uma amálgama de um explorador real que visitou Tereza Cristina: Thomas Plantagenet Bigg Wither, que

[...] esteve por mais tempo na Colônia Thereza, muito embora , foi, de fato, o inglês Thomas Plantagenet Bigg-Wither, engenheiro de apenas vinte e seis anos de idade, que estudou no King's College de Londres e que juntamente com outros profissionais do mesmo ramo, tais como Willian Loyd e Cristiam Palm, fazia parte da expedição formada pela Paraná and Mato Grosso Survey Expedition, que estudava o melhor traçado para a linha férrea Antonina – Borda do Paraná, pelo vale do Ivaí (Fernandes, 2006, p. 211).

Os relatos do livro de Bigg-Wither são observados na diegese de Manfredini (2016) tal como a observação dos papagaios em Bigg-Wither: “the parrots is reversal in one noteworthy particular. This bird screams when it is sitting, and performs its short and clumsy flight in perfect silence⁶” (Bigg-Wither, 1974, p. 331). Esta descrição encontra-se presente em ambas as obras, como podemos observar a seguir: “Após descreverem certa circunferência no ar, sempre sob um alarido ensurdecador, os papagaios de fato voltam às copas de onde haviam partido, para em seguida se calar” (Manfredini, 2016, p. 43).

Acreditamos que as inserções de diferentes personagens servem para nos mostrar quem é o histórico Jean Maurice, pois podemos fazer, a partir do discurso romanesco, um paralelo entre os registros históricos de autoria de Jean sobre a personagem mesma e o próprio texto romanesco, como podemos ler no seguinte trecho:

[...] não havia quebras significativas na produção agrícola. Excedentes de rapadura, aguardente, fumo e arroz, eram exportados para mercados de Guarapuava e Ponta Grossa, de onde a colônia adquiria pólvora, chumbo, sal, fazendas e carne seca. Os

⁶ Nossa tradução: As mudanças de direção dos papagaios são dignas de nota: Esta ave grita quando está pousada e voa em perfeito silêncio. (Bigg Wither, 1878, p. 331).

estabelecimentos comunitários funcionavam a todo vapor [...] (Manfredini, 2016, p. 11).

O excerto acima alude ao fato histórico que, em 1852, segundo Wachowicz (1988), houve um aumento significativo do custo de vida para a população paranaense, com falta de abastecimento alimentar, o que não encontrou consonância na economia cooperativista da Colônia Tereza Cristina. Nesse sentido, Faivre, em seus registros pessoais, escreve sobre a carestia paranaense na colônia de Tereza Cristina:

[...] foi hontem somente que eu tive conhecimento da circular do Governador da Província enviado por V.S ao Diretor desta colônia, perguntando quais as causas da elevação dos preços dos gêneros alimentícios [...]. A carestia hem geral nos grandes como nos pequenos mercados aqui estes gêneros não têm faltado, todos comem. (Faivre, 1857, n.p.⁷).

Esse romance híbrido de história e literatura é por Cella (2022) classificado como pertencente à fase crítica/mediadora das produções de romances históricos latino-americanos, cuja modalidade se enquadra nas especificidades do grupo dos romances históricos contemporâneos de mediação, segundo os postulados de Fleck (2017). Cella (2022), ao comentar sobre a obra *Retrato no entardecer de agosto*, e em paralelo *Nihonjin*⁸ (2011), classifica-as como

[...] romances históricos contemporâneos de mediação. Constituem-se em obras que se incorporam ao aporte de narrativas híbridas de história e ficção que retomam o passado paranaense sob o prisma do imigrante e abordam as dificuldades encontradas por esse modelo de povoamento no espaço do Paraná, ressignificando aspectos desse passado colonial. Assim, instalam novas figurações sobre cenários e períodos históricos paranaenses, de forma a preencher, por meio da ficção, as lacunas do discurso tradicional e se infiltrar, criticamente, no passado de maneira amena, sem o intento da crítica feroz e desconstrucionista que marca as obras inseridas na segunda fase da trajetória do gênero (Cella, 2022, p. 240).

⁷ Arquivo Público do Paraná, Ap. 54, Vol. 2, p. 5, 1857.

⁸ *Nihonjin* (2011), de Oscar Fussato Nakasato, é um exemplar da terceira fase, a crítica/mediadora, classificado como um romance histórico contemporâneo de mediação, caracterizado por forte teor memorialístico. O relato contempla o percurso da família nipônica de Ideo Inabata, ao chegar ao norte do Paraná. Nesse cenário, a composição diegética ressignifica aspectos da imigração japonesa entre as décadas de 1920 e 1950, passando por períodos críticos como a Era Vargas (1930 – 1945), a perseguição xenofóbica e os preconceitos étnico-raciais correntes à época. Dessa forma, problematiza questões referentes ao sentimento de pertencimento e à fragmentação identitária decorrentes dos fluxos migratórios.

Os postulados de Fleck (2017), bem como a classificação de Cella (2022) sobre o romance histórico contemporâneo de mediação, são observados nesse romance. Citamos abaixo o seguinte fragmento das definições de Fleck (2017) que nos auxiliam nessa classificação:

[...] o texto volta a ser mais linear, já que o emprego das estratégias que constituem as produções experimentalistas, com as anacronias exageradas, os tempos sobrepostos, as hiperestruturas pluriperspectivistas, a carnavalização e tantos recursos frequentemente nas modalidades desconstrucionistas, passa a ser mais moderado nessa tendência atual de releitura da história pela literatura. Isso torna seu processo de leitura mais acessível ao leitor comum (Fleck, 2017, p. 108).

Essa característica, que aponta os romances históricos de mediação como uma literatura mais acessível ao leitor em formação, pode ser observada na escrita do relato de Manfredini (2016), pois nele há o relato linear das ações que vão desde a chegada da protagonista, Jean Maurice Faivre, ao território brasileiro, já citado acima neste texto, até a sua morte, como podemos ler no seguinte trecho:

No início de Dezembro de 1858, a notícia da morte do Doutor Faivre chegou à Corte. Simão Sabrosa soube-a por Félix de Almeida Martins, que meses antes o incumbira de redigir um perfil do francês, e agora requeria pressa (Manfredini, 2016, p. 131).

A abordagem desse romance histórico contemporâneo de mediação, acreditamos, está de acordo com Jouve (2012, p. 53), quando escreve que “cada um projeta um pouco de si na sua leitura”, pois o romance relata diretamente sobre a história do município de Cândido de Abreu, Paraná, cujo público, atores do ensino aprendizado, são alvo desta proposta de formação literária. Jouve (2012) lembra-nos de que a fruição da literatura passa pelas experiências pessoais. É isso que esse relato híbrido de história e ficção de Manfredini (2016) faz em relação ao público leitor cândido-abreuense, servindo, assim, ao propósito de despertar o encanto com a literatura nos estudantes das anos finais do Ensino Fundamental nesse local histórico e geográfico.

Na sequência deste estudo preparamos a seção que se volta à proposta de prática de leitura impulsionada pelas obras aqui abordadas. Esperamos que a

prática proposta encontra acolhida não só no espaço específico do qual tratam os romances em questão, mas, também, em outras localidades e situacionalidades nas quais o passado de uma comunidade tenha servido de mote para a ressignificação do passado pela literatura.

3 PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

Nesta seção refletimos sobre a formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais e em contextos educacionais, cujos passados foram ficcionalizados em romances históricos. cremos, juntos a Corsino (2021), que o conceito de literatura deva ser expandido, pois assim ele incluiria

[...] algo muito caro às culturas de tradição oral e às infâncias [...]. inclui ainda os espetáculos, as obras híbridas, multimodais e multissensoriais como a literatura digital, que pode apresentar ao mesmo tempo, texto, sons e possibilidades de interação do leitor (Corsino, 2021, p. 95).

A literatura expandida, como defendemos neste texto, precisa de metodologias educacionais que abarcam essas multiplicidades textuais e seus suportes na sociedade desigual que vivemos. Essas são as premissas voltadas a uma educação pública de excelência no Brasil que são atendidas pelas atividades desenvolvidas no Profletras.

O grupo de pesquisadores que integra o “Ressignificação do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gênero híbrido de história e ficção – vias para a descolonização”, vinculado ao Campus de Cascavel da Unioeste/PR, sob a tutela do professor Gilmei Francisco Fleck, apresenta como proposições metodológicas para o ensino de literatura nos anos iniciais de escolarização encaminhamentos didáticos organizacionais em forma de Oficinas Literárias Temáticas. Acreditamos que tais práticas conseguem despertar no aluno o gosto pela leitura, uma vez que buscam valorizar seus conhecimentos prévios e promover temáticas que sejam do interesse da faixa etária leitora a qual as atividades são planejadas. Essa organização parte de uma temática geral, centrada em um texto literário ao redor do qual outras textualidades que tratam do mesmo tema são reunidas para expandir o universo de conhecimento dos alunos, bem como ampliar seu horizonte de expectativas em relação ao assunto abordado nas diversas práticas leitoras propostas.

Essas oficinas são compostas de 3 a 4 módulos que congregam diferentes textualidades. Dependendo do tempo de extensão do projeto, elas podem conter mais módulos. É essencial que cada módulo, organizado com base em textos

literários, amalgame expressões de diferentes áreas e em diferentes gêneros textuais.

Esse trânsito intertextual, promovido pela seleção criteriosa do material de leitura reunido para compor o módulo temático, serve para, gradativamente, criar no aluno, leitor em formação, a percepção de que o tratamento literário dado à determinada temática se encontra, também, expressa em vários outros espaços de expressão de nossa sociedade. Tal fato pode levá-lo à compreensão de que a literatura, como arte composta de palavras, está integrada em nosso cotidiano, sempre quando somos capazes de reconhecer os processos das relações intertextuais. Esse reconhecimento deve ser implementado, estimulado e desenvolvido nos leitores em formação pelo docente. Esse representa, nesse conjunto humano, o indivíduo mais habilitado no processo de formação leitora.

O princípio da igualdade social é uma das características que constituem o espaço escolar. É na escola que se “suspende a ordem naturalizada, econômica e familiar, dando a igualdade aos participantes tempo livre” (Corsino, 2021, p. 96), ação fundamental para que o ensino de literatura, raramente economicamente relevante, porém, também, formador da alteridade, possa instaurar-se como processo de humanização. Fleck (2019, p. 86) salienta que é na escola o

[...] lugar privilegiado onde a Literatura pode e deve ser ensinada como prática social, capaz de gerar no sujeito leitor as inquietações que o levarão a buscar, ao longo da caminhada formativa, pelas tantas outras perspectivas possíveis sobre o poder de representação das palavras e suas vias de manipulação.

Nessa perspectiva, vemos a literatura, em seu campo expandido, como um direito de todos e que tem na escola seu lugar privilegiado de ensino-aprendizado, cujos objetivos são a construção de cidadãos instruídos sobre a manipulação possível da linguagem, em especial, da literária, ação perpassada em várias textualidades e suportes, e, especificamente neste texto, em ficções que ressignificaram o passado em literaturas híbridas de história e ficção.

Eventos históricos que foram ficcionalizados em narrativas híbridas de história e ficção, cuja espacialidade revisitada pela ficção inclui o lugar no qual se encontram instituições escolares dentro desse contexto, podem ter, nessas narrativas, “uma alternativa possível para consolidar a formação do leitor literário na escola [...] (Souza; Spiess; Santos, 2021, p. 136). Dessa forma, aos atores envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem, a oportunidade de aliar à ressignificação ficcionalizada ao próprio passado, poderia, cremos, despertar nos alunos o gosto pela leitura literária.

A proposta de ensino-aprendizado apresentada nesta dissertação é baseada em práticas de leituras efetuadas por meio de Oficinas Literárias Temáticas (Zucki, 2015), cuja elaboração, implementação e análise estão inseridas, também, nas ações e proposições do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gênero híbrido de história e ficção – vias para a descolonização”. Essas Oficinas, cremos,

[...] possibilitam desenvolver um trabalho mais coeso e relevante para o aluno, visto que o professor seleciona um tema e, a partir dele, desenvolve as oficinas a fim de explorá-lo por meio da multimodalidade textual que o permeia e das práticas comparatistas instigadas por ele junto aos alunos. (Fleck; Souza; Oliveira; Santos, 2020, p. 197).

A seguir, estabelecemos as proposições teóricas das Oficinas Literárias Temáticas que constituem a base de nossa proposição: à formação de um leitor literário decolonial nos anos finais do Ensino Fundamental.

3.1 PASSOS ESTABELECIDOS À IMPLEMENTAÇÃO DOS MÓDULOS DA OFICINA LITERÁRIA TEMÁTICA

As Oficinas Literárias Temáticas são propostas metodológicas de ensino-aprendizado voltadas à formação do leitor literário no Ensino Fundamental, nas quais se considera a concepção de literatura humanizadora (Candido, 1995), literatura comparada (Mendoza Fillola, 1994) e literatura ampliada (Corsino, 2021), que utilizam as inúmeras possibilidades de manifestações literárias em distintos suportes e sendo adaptáveis (Ottoneli, 2015) às diferentes situacionalidades de ensino-aprendizagem com as quais os docentes se deparam em suas práticas profissionais. As Oficinas são sempre pensadas em torno de uma temática geradora que seja significativa para o público-alvo a quem, a princípio, a organização se direciona. Em nossa proposição, voltam-se a textos híbridos de história e ficção que ressignificam o passado do contexto educacional no qual a comunidade escolar está inserida. A adaptabilidade das proposições é uma das benesses dessa proposta de ensino, conforme aponta Côrrea (2023).

O início das proposições de formação leitora organizadas em Oficinas Literárias Temáticas dá-se com a dissertação de Zucki, *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida em 2015, junto ao Programa de Mestrado Profissional – Profletras – da Unioeste, Cascavel, sob a orientação do Professor Gilmei Francisco Fleck. Nos anos subsequentes – como podemos observar nos Quadros 1 (p. 46) e 2 (p. 51) do capítulo anterior – outras propostas foram surgindo e as atividades foram sendo mais aprimoradas.

A organização sequencial das atividades que integram a abordagem aos textos selecionados para cada módulo de uma Oficina foi esquematizada por Côrrea (2023), baseado em Zucki (2015), e apresenta a seguinte sequência, conforme apresentamos no Quadro 5 abaixo exposto.

Quadro 4 – Sequência de ações proposta à abordagem das textualidades que compõem um módulo de uma Oficina Literária Temática

<p>1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: Inicialmente são apresentadas aos alunos as obras literárias, bem como as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, entre outros.) para que sejam apreciados e observados nas diferentes textualidades reunidas os traços de intertextualidade, de relação com o tema, de aproximação com a realidade.</p>
<p>2- Recepção e Análise das obras: Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos) estabelece-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados nas diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intencionalidades do autor, inferências etc.</p>
<p>3- Integração de conhecimentos culturais: A partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares que envolvam sujeitos em um contexto mais amplo, como a família e a comunidade. Ações como entrevistas, coleta de informações e experiências de vida, visitas a locais ou a sujeitos representativos da temática em discussão são meios, aqui, de expandir os horizontes dos alunos e integrar ao seu universo existencial olhares e vivências outras em relação ao tema em debate.</p>

4- Conclusões: Depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa do pesquisador quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas. Enfatiza-se, aqui, a importância do registro das ações realizadas, seja em uma caderneta específica de cada aluno – que adiante pode ser fonte de informação ao pesquisador –, ou um diário de campo produzido pelo pesquisador.

Fonte: Adaptado de Côrrea (2023, p. 110) pelo autor.

Todos esses procedimentos de abordagem e de manipulação das textualidades escolhidas para cada módulo da Oficina Literária Temática devem, primeiramente, ser precedidos de um trabalho de sondagem do pesquisador/professor em relação aos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática geral que se busca aprofundar com as diversas práticas de leitura. Desse modo, iniciamos o Módulo I de nossa proposta de Oficina com uma sugestão que pode servir de diagnose às atividades específicas vinculadas a nossa temática geral: “Ressignificações do passado histórico: os múltiplos meios atuais de ‘viajar no tempo’”.

Tais atividades introdutórias à temática consistem em exercícios exploratórios dos saberes dos alunos sobre o assunto a ser abordado. São ações que vão incentivando-os ao debate sobre o tema e que estimulam a geração de reflexões nos docentes sobre as lacunas que possam existir na formação intelectual dos discentes sobre o tema específico. Essa ação pode levar o docente a conceber alternativas possíveis de aproximação da temática com o universo cotidiano dos estudantes e, assim, garantir um alcance mais profícuo das práticas leitoras. Vejamos, assim, a seguir, as sugestões que apresentamos para essa atividade primeira vinculada à nossa Oficina Literária Temática.

3.1.1 Diagnose: o horizonte de conhecimento dos alunos

Os conhecimentos prévios dos alunos sempre devem ser uma das pautas para que o ensino-aprendizado seja eficaz. Descobrir o que os alunos conhecem e, também, o que eles não sabem sobre um assunto específico e ir preenchendo essas lacunas faltosas de conhecimento é uma das estratégias de ensino. Libâneo (1994) alerta-nos para que a avaliação diagnóstica não seja um instrumento controlador, mas um processo de ajuda no desenvolvimento das capacidades e habilidades, que

possibilita identificar as necessidades dos sujeitos no contexto de aprendizado e que possam vivenciar o processo de autoavaliação, analisando seus êxitos e corrigindo suas falhas. Portanto, essa ação é relevante no princípio já das atividades leitoras de uma Oficina Literária temática.

As atividades diagnósticas que aqui sugerimos iniciam-se com as cadeiras da sala de aula organizadas em um círculo; e no quadro/lousa deve estar exposta a seguinte questão: O que seria, para você, uma sociedade ideal? Com essa provocação inicial, podemos conduzir as reflexões e as exposições dos alunos ao ponto de interesse das práticas leitoras sugeridas.

Após se dar espaço de manifestação aos alunos que se sentirem à vontade para se expressarem oralmente sobre a questão proposta, podemos pedir-lhes que redijam um pequeno texto sobre o que se discutiu no grande grupo. Essa produção pode ser deixada no caderno específico das produções sobre a Oficina e lido a todos em uma roda de conversa futura, ou em um debate sobre as possibilidades imaginárias de que tal sociedade seja plausível.

Então, propõe-se a exposição aos alunos de alguns aspectos relevantes sobre os escritos de quatro pensadores/artistas que idealizaram sociedades ideais: Crítias (século V a. C.), Jonathan Swift (século XVIII), Aldous Huxley (século XX) e M. Night Shyamalan (século XXI). Acreditamos que tal seleção, pouco ortodoxa, pode mostrar aos alunos que o utopismo social está presente em várias obras de arte e se estende ao longo da história ocidental.

A exposição sobre essas sociedades utópicas feita aos alunos pode iniciar-se com a leitura, feita pelo professor, de um trecho da narrativa de Crítias, escrita no século IV a. C. sobre a cidade utópica de Atlântida – veja anexos 1 e 2 (p. 99) –. Feita essa leitura, pode-se convidar os alunos a observarem imagens – veja anexos 3 e 4 (p. 100; 101) – de artistas que, ao longo da história, imaginaram essa sociedade, pois esta utopia “seduz não só acadêmicos das mais várias áreas do saber, como também autores de ficção” (Lopes, 2011, p. 53).

Na sequência dessas atividades de diagnose sugerimos que se apresentem aos alunos, então, as capas dos livros: *As viagens de Gulliver* (2004), de Jonathan Swift (1667-1745), e *A Ilha* (s/d), de Aldous Huxley (1894-1963) – veja anexos 05 e 06 (p. 102; 103) –. O objetivo da apresentação das capas é estimular uma pré-leitura intuitiva e abordar o trabalho com o gênero “capa de livro”, cujo propósito é despertar no leitor a vontade de lê-los, por meio do incentivo à leitura em nível

sensorial, conforme discute Martins (2006). Brevemente, pode-se, nessa abordagem sensorial às capas das obras, dar “*spoilers*” sobre as narrativas, atentando às sociedades utópicas que os autores, separados por séculos, apresentam, a fim de despertar a curiosidade dos alunos para que busquem pesquisar sobre as obras ou mesmo lê-las.

Essas atividades diagnósticas buscam despertar nos alunos a curiosidade para as artes em geral, pois se abordam nelas três gêneros, a saber: texto filosófico de Crírias; capas dos romances *As Viagens de Gulliver* e *A Ilha*, respectivamente de Jonathan Swift e Aldous Huxley e, por fim, o filme “A Vila”⁹ (2004), de M. Night Shaymalan.

O longa-metragem “A vila” deveria ser assistido integralmente, pois, em sua diegese, apresenta-se um “*plot twit*” que alude à busca dessa sociedade ideal. Ao final da exibição do filme, propomos que se promova um diálogo com os ideais de Jean Maurice Faivre, ideólogo que criou, na cidade paranaense de Cândido de Abreu, no século XIX, uma sociedade utópica, chamada Tereza Cristina.

Sugerimos ao professor os seguintes questionamentos em relação ao filme e ao experimento de Faivre:

- 1- Vocês conhecem alguém que não esteja feliz com a sociedade que vive? Compartilhe conosco;
- 2- Se houve a afirmativa da pergunta 01, quais problemas essa pessoa comenta sobre a sociedade?
- 3- Você acha que a nossa sociedade tem problemas sócias/econômicos? Quais?
- 4- O que você acha que deveríamos, enquanto cidadão, fazer para termos a sociedade que você acha mais ideal?
- 5- Você conhece algum produto cultural que alude a uma sociedade utópica? Compartilhe conosco.

Essas atividades devem ser realizadas sempre com o intuito de procurar incentivar a expressão das memórias e das vivências dos estudantes, pois o contexto educacional desses alunos, a quem, em primeira instância, as atividades

⁹ A VILA. Direção: M. Night Shaymalan. Produção de Buenas Vista International. Estados Unidos: Warner Bros, 2004. 1 DVD.

são sugeridas, está inserido na zona de influência do agora distrito cândido-abreuense, que congrega o espaço no qual, no passado imperial brasileiro, a utópica Tereza Cristina foi fundada.

Aos colegas professores de outras regiões e estados do Brasil, cuja localidade encontre-se representada em algum romance histórico, podem, da mesma forma, incentivar tais leituras junto a seus alunos como meio efetivo de chamar a atenção dos sujeitos em formação leitora para o fato de que a literatura pode trazer ressignificações do passado que lhes dizem respeito de um modo muito próximo. Isso pode levá-los, mais adiante, a expandir o leque de abordagem às representações do passado pela ficção, pela leitura de outros romances históricos.

Por isso, o docente deve estar preparado para as próximas sugestões possíveis de indicações aos seus leitores em formação. Na sequência, expomos o roteiro de abordagem às textualidades que selecionamos como integrantes do primeiro conjunto de leituras que compõem o Módulo I de nossa Oficina Literária Temática.

3.1.2 Módulo I: “Nós, nosso passado e os romances históricos”

Utilizamos, no módulo I, várias textualidades que abordam certos fatos históricos e algumas ficcionalizações destes. Os fatos históricos que abordamos são: a erupção do Vesúvio, no século I d. C.; A Revolução Islâmica, no Irã, na década de 1970; O povoamento no Brasil recém-descoberto, no século XVI, e a vida da Imperatriz Tereza Cristina, no século XIX.

Acreditamos que a heterogeneidade daqueles fatos históricos poderá despertar nos alunos a curiosidade histórica e, posteriormente, com a Oficina Literária Temática, a observação das ressignificações ficcionais em diferentes textualidades, ampliando, assim, o senso crítico sobre a construção do passado. Abaixo, expomos a sugestão de organização das práticas leitoras do módulo I.

1.1.1 Módulo I: “Nós, nosso passado e os romances históricos”	
<p>Temática geral: Ressignificações do passado histórico: os múltiplos meios atuais de “viajar no tempo”.</p>	<p>Temática do módulo I: “Nós, nosso passado e os romances históricos”.</p> <p>Subtemática do módulo I: Relações entre as representações do passado histórico nas</p>

	obras: <i>Pompeia</i> (2005), de Robert Harris; <i>Persépolis</i> (2000), de Marjan Satrapi; <i>A Muralha</i> (1954), de Dinah Silveira de Queiroz e <i>Para você nunca se esquecer de mim: Imperatriz nos tempos de um imperador</i> (2019), de Eugenia Zerbini.
Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
<p>Textualidades a serem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Romance híbrido entre história e ficção <i>Para você nunca se esquecer de mim: Imperatriz nos tempos de um imperador</i> (2019), de Eugenia Zerbini (ZERBINI, Eugenia. Para você nunca mais esquecer de mim: Imperatriz nos tempos de um imperador. Amazon: São Paulo, 2019). • Texto “O constrangedor primeiro encontro de Dom Pedro II e Tereza Cristina”. (Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-constrangedor-primeiro-encontro-de-d-pedro-ii-com-teresa-cristina.phtml. Acesso em: 04 maio 2023). • O romance <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, André Jorge Catalan. A Utópica Teresevile. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016). 	
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multimídia para a apresentação das textualidades a serem utilizadas na Etapa 1 (mapas, capas de livros e outras imagens poderão, também, ser impressos em cópia expandida, para serem fixados na sala de aula); • Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador. 	
<p>Procedimentos (passo a passo) das ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação prévia: Organizar a sala em um grande semicírculo. 2. Pedir aos alunos que separem uma disciplina do caderno e nela, anotem, logo após o texto escrito durante as atividades de diagnose, as suas impressões, dúvidas, apontamentos, etc. sobre este projeto de leitura. <div data-bbox="252 1570 1361 1693" style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Posteriormente, as anotações feitas ao longo da Oficina poderão servir de fonte de análise para verificação do horizonte inicial sobre a temática, do desenvolvimento desse horizonte e de sua expansão até o término da Oficina.</p> </div> 3. Contextualizar os alunos sobre a temática geral da Oficina Literária Temática. 4. Focalizar a temática do módulo I, “Nós, nosso passado e os romances históricos”, e sua subtemática, e pedir aos alunos que anotem, no espaço específico do caderno destinado às atividades da Oficina, o que eles sabem sobre os romances históricos que ficcionalizam o passado. 	

Todas as anotações feitas nos primeiros momentos da Oficina darão o índice do horizonte de conhecimento inicial dos alunos sobre a temática a ser desenvolvida, complementado as informações da diagnose. Elas possibilitarão ao docente, na sequência das atividades, verificar o progresso dos alunos, em termos de construção do conhecimento sobre a temática em pauta. Portanto, é importante dar aos alunos tempo para execução dessa tarefa e incentivá-los a listar tudo o que lhes vier à mente sobre o tópico.

5. Questionar os alunos sobre o que eles entendem por “ficcionalizar o passado”.

As respostas dos alunos podem ser anotadas na lousa e, mais adiante, os resultados da conversa podem ser sintetizados no caderno de anotações dos alunos, para posterior análise da expansão do horizonte de expectativas.

6. Questionar os alunos sobre nosso apreço, enquanto sociedade ocidental, ao passado, o porquê gostamos tanto de ler textos, assistir a filmes sobre nossas heranças culturais.

7. Conversar com a turma sobre os motivos para que tantas obras que resgatam o passado serem tão assistidas atualmente.

Seria interessante que se expusessem obras atuais que tragam esse referencial, porém isso dependerá do conhecimento prévio do professor. Como exemplo disso, podemos citar o filme “Shazam 2! Fúria dos deuses”¹(2023), que traz referências de deuses greco-romanos, por exemplo.

8. Indagar os alunos se eles conhecem algum evento histórico que foi ficcionalizado.

9. Apresentar aos alunos a capa do romance *A Utópica Teresevile* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande, e instigar eles a fazerem previsões sobre o que pode conter esse relato híbrido de história e ficção.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

Tempo de execução estimado: 10 horas-aula

Textualidades a serem utilizadas:

- Obra *Pompeia* (2005), de Robert Harris (HARRIS, Robert. *Pompeia*. Editora Record. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. 2005).
- *Cartas a Tácito* (Século I d. C.), de Plínio, o Jovem. (Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338612321_-_Da_erupcao_do_Vesuvio_-_Epistulae_ad_Tacitum_VI_16_20_Cartas_a_Tacito_VI_16_20 . Acesso em: 03 maio 2023).
- Vídeo – “Trailer Pompeia Legendado”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e2Xq9DcdxIo> Acesso em: 03 maio 2023).
- Obra *Persépolis* (2000), de Marjan Satrapi. (SATRAPI, Marjan. *Persépolis*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000).

- Imagens: Vitrine em Teerã, 1976; Família se dirige para as orações de sexta-feira em 1980 e Manifestações pró-hijab em Teerã em 2006 (Disponíveis em: <https://factotumcultural.com.br/2021/01/28/a-vida-das-mulheres-no-ira-antes-e-depois-da-revolucao-islamica/>. Acesso em: 04 maio 2023).
- Obra *A Muralha* (1954), de Dinah Silveira de Queiroz. (QUEIROZ, Dinah Silveira de. *A Muralha*. Nova Fronteira. Rio de Janeiro- Rio de Janeiro. s/d.)
- Vídeo – “A Muralha/2000” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JR2Y5NKejFM> Acesso em 04 maio 2023).
- Vídeo – “A Muralha/minissérie Resgate/ Globoplay” (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=utgI_39IJfE Acesso me 04 maio 2023).

Recursos didáticos:

- Multimídia para apresentação das textualidades a serem utilizadas na Etapa 1 (mapas, capas de livros e outras imagens poderão, também, ser impressos em cópia expandida, para serem fixados na sala de aula);
- Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador.

Procedimentos (passo a passo) das ações:

1. Perguntar para os alunos se eles já conhecem algo sobre a erupção do Vesúvio e a cidade de Pompeia, atualmente na Itália. Comentar, brevemente, sobre esse cataclismo.
2. Apresentar, após esse diálogo inicial, excertos do romance histórico *Pompeia* (2005), de Robert Harris – veja os anexos 07 e 08.
3. Apresentar, ao final da leitura anterior e dos questionamentos que dela podem seguir, um fragmento da *Carta a Tácito* (século I d.C.), de Plínio, o Jovem, testemunha ocular da erupção – veja o anexo 09.
4. Assistir ao trailer do filme *Pompeia* (2014).
5. Incitar os alunos, por meio de um diálogo, a refletirem sobre os romances históricos serem, também, uma forma de preservação dos registros históricos, bem como as ressignificações de eventos e de personagens pela escrita.
6. Apresentar aos alunos a segunda obra literária deste módulo: o romance histórico em quadrinhos *Persépolis* (2000), de Marjan Satrapi. Esta obra é um romance histórico em quadrinhos que trata sobre o tema da Revolução Islâmica, ocorrida na década de 1970/1980, no Irã.
7. Interrogar os alunos sobre o conhecimento prévio deles sobre a vida das mulheres que vivem em regimes autoritários, centrados em preceitos de dominação masculina, tais como o Irã ou o Afeganistão.
8. Ler, em sala, em projeção, as 15 páginas iniciais da obra *Persépolis* (2000), de Marjan Satrapi.
9. Dialogar com os alunos sobre como seria viver sob esses regimes governamentais.
10. Ver, para encerrar essas leituras, imagens da vida em Teerã, capital do Irã, antes e depois da

ascensão do regime teocrático – veja os anexos 10, 11 e 12.

11. Abordar junto aos alunos a terceira obra literária motriz deste módulo da Oficina: *A muralha* (1954), de Dinah Silveira de Queiroz. Esse relato ficcional de Queiroz é um romance histórico que aborda os primeiros anos do processo de expansão colonialista no Brasil do século XVI.

12. Ler o trecho destacado para o módulo I – veja os anexos 13, 14, 15 e 16.

13. Discutir junto aos alunos sobre como deveria ter sido a vida, os encontros entre indígenas e os colonos, etc. na época de ambientação da obra de Queiroz (1954).

14. Assistir, a seguir, a dois *trailers* sobre a obra televisiva *A muralha*, adaptação do romance de Queiroz (1954), feita por Maria Adelaide do Amaral à televisão, atentando às diferentes abordagens dos *trailers* sobre o mesmo tema: um mais humorístico, outro mais épico.

15. Apresentar aos alunos o romance histórico *Para você nunca mais se esquecer de mim: Imperatriz no tempo de um imperador* (2019), de Eugenia Zerbiní. Esta obra, sendo somente virtual, e disponível no *site* Amazon, apresenta-se com um narrador autodiegético da Imperatriz Tereza Cristina de Bourbon-Duas Sicílias. Projetar a obra. Se não houver essa possibilidade, aos alunos, dar cópias de trechos selecionados- veja em anexo 17 e 18. O docente pode, neste momento da Oficina, comentar, também, com os alunos que a história da segunda imperatriz do Brasil – Amélia de Leuchtemberg –, a segunda esposa do imperador Dom Pedro I, também foi ficcionalizada no romance histórico *Imperatriz no fim do mundo: memórias dúbias de Amélia de Leuchtemberg*¹⁰ (1992), de Ivanir Calado, e sugerir a leitura dessa obra.

16. Trazer para a leitura individual, ao final das discussões que os excertos lidos anteriormente poderiam suscitar, o texto: O constrangedor primeiro encontro de Dom Pedro II e Tereza Cristina – Veja o anexo 19.

17. Dialogar, a partir destes textos, sobre o apagamento das Imperatrizes do Brasil nos discursos oficiais, as obrigações de uma dama da alta sociedade daquela época e as implicações na vida das determinações impostas a eles como Imperadores e Imperatrizes do Brasil. As escolhas destas últimas obras serão uma “ponte” para os próximos Módulos desta Oficina Literária Temática, haja vista a vida de Jean Maurice Faivre – personagem ficcionalizado nos romances elegidos para essa Oficina – entrecruzar-se com a da imperatriz Tereza Cristina de Bourbon-Duas Sicílias.

¹⁰ Essa obra foi *corpus* de estudo da professora Gislaine Gomes, integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção- vias para a descolonização”, em sua dissertação *Imperatriz no fim do mundo: memórias dúbias de Amélia Leuchtemberg (1999) – um romance histórico de mediação*, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste/Cascavel-PR. O estudo está disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4264> Acesso em: 18 jul. 2023.

18. Indagar os alunos sobre o conhecimento deles em relação à fundação da colônia Tereza Cristina, projeto colonialista, na cidade de Cândido de Abreu.

Verificar o conhecimento dos alunos em relação ao romance histórico *A Utópica Teresevile* (2015), de André Jorge Catalan Casagrande, romance que ficcionaliza o experimento em Tereza Cristina;
 Se houver acesso à internet, visitar virtualmente o local histórico ficcionalizado. Isso é possível pelo acesso ao link <https://www.google.com.br/maps/preview> (Acessado em: 22 jul. 2023);
 Ler, em sala de aula, até a página 28 do referido romance histórico. Aconselha-se a leitura em grupo, dialogada.

19. Após a leitura, os alunos recriar encontro entre Raimundo e Alice, personagens do romance de Casagrande (2016), mudando o foco narrativo de narrador heterodiegético, para autodiegético, assumindo, assim, as percepções das personagens (seja a de Alice ou a de Raimundo). O aluno deve, também, pensar em uma música que poderia compor, junto ao texto, uma trilha sonora dessas cenas. Esta atividade será retomada no módulo II- com a apresentação aos colegas da proposta.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

Tempo de execução estimado: 1 hora-aula

Textualidades a serem utilizadas

Recursos didáticos:

- Bobina de papel kraft;
- Canetas esferográficas;
- Réguas;
- Cola;
- Fotos de acervos pessoais.

Procedimentos (passo a passo) das ações:

1. Elaborar, em papel craft, uma linha temporal cronológica, que aponte como marco inicial a fundação da Colônia Tereza Cristina, no século XIX, e dali em diante marcar, com diferentes cores, alguns eventos históricos importantes do município de Candido Abreu nessa linha de tempo, junto aos alunos, e expor essa representação da linha do tempo no fundo da sala de aula. Nela, ao passo das leituras, devem ser agregadas imagens que se relacionem com os eventos marcados na linha.

2. Solicitar aos alunos que colem, entre os familiares, informações sobre o passado do município. As informações trazidas pelos estudantes devem ser apresentadas em uma roda de troca de informações para, a partir dela, localizar o alcance da memória familiar sobre o

passado da localidade. Caso alguns eventos marcantes sejam apontados, esses devem ser transferidos para a linha de tempo posta no fundo da sala de aula. Os alunos devem apontar as memórias do passado de suas famílias, ou daquelas de seus colegas, caso sejam residentes recentes da região, na sua caderneta de anotações sobre a Oficina Literária temática.

3. Promover entre os alunos e seus familiares a coleta de imagens antigas, que remetam ao início da colonização do município de Candido Abreu, para (em forma de cópia) serem incorporadas ao mural do fundo da sala de aula.

Etapa 4: Conclusões

Tempo de execução estimado: 1 hora-aula

Textualidades a serem utilizadas

Recursos didáticos

Procedimentos (passo a passo) das ações:

- 1.** Em uma roda de conversa, tecer comentários sobre o engajamento dos alunos às propostas de leitura. Analisar, oralmente, no grupo se, pelos diálogos propostos, pelas apresentações de diferentes textualidades e suas abordagens; houve apropriações interessantes, que promoveram um debate frutífero.
- 2.** Verificar, nesse momento, se há e quantos são os alunos no grupo que possuem ascendentes cujas existências remetem-se ao período de colonização do local.
- 3.** Averiguar junto aos alunos como foi o interesse e a participação dos membros das famílias e da comunidade nas atividades que envolveram a participação desse contingente.
- 4.** Rememorar a linha de tempo criada conjuntamente e, no painel que a compõe, identificar e comentar as imagens já expostas nele.
- 5.** Criar um “Google Forms” para que, os alunos, respondam, se possível, junto aos familiares, sobre as impressões do projeto, bem como, inserir fotos no referido site que tenha alguma relação com Teresa Cristina, Paraná.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao finalizar essas ações, o docente pode comentar com os estudantes que, a partir do próximo encontro, um novo módulo da Oficina Literária Temática será iniciado. A seguir, procedemos a expor os encaminhamentos do segundo módulo de atividades leitoras sugeridas para desenvolver a temática.

3.1.3 Módulo II: “Os casais na ficção: representações das vivências”

Neste módulo, evidenciamos como casais mimetizados são um dos recursos mais utilizados em criações ficcionais. Exemplificamos isso em várias tessituras,

desde narrativas pictóricas a romances históricos, em especial, o romance histórico que ficcionalizou o espaço histórico/geográfico onde a Oficina Literária Temática será implementada. Acreditamos que esse eixo temático desperta nos alunos uma saudável curiosidade de como casais são representados ao longo da história artística/cultural do Ocidente.

Módulo II: “Os casais na ficção”	
Temática geral: Ressignificações do passado histórico: os múltiplos meios atuais de “viajar no tempo”	Temática do módulo II: Os casais na ficção Subtemática do módulo II: Relações entre as representações miméticas de casais em obras como: <i>Do seu lado</i> (s/d.), da Banda Jota-Quest; Poema “Meu destino”, de Cora Coralina; <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande; <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini
Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas	Tempo de execução estimado: 5 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Letra da canção “Do seu lado” (s/d.), da Banda Jota-Quest (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h8y-45T_Hak. Acesso em: 21 jun. 2023). • Poema “Meu destino”, de Cora Coralina (CORALINA, Cora. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2001). • O romance <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, André Jorge Catalan. <i>A Utópica Teresevile</i>. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016). • O romance <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini (MANFREDINI, Luiz. <i>Retrato no entardecer de agosto</i>. Curitiba: Ipê Amarelo, 2016). 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Multimídia para apresentação das textualidades a serem utilizadas na Etapa 1; • Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador; • Impressões aos alunos do poema; da letra da canção e da reportagem. 	
Procedimentos (passo a passo) das ações:	
<p>1. Preparar os alunos para a temática do módulo II, entregando a cada um deles um coração de papel. Dentro dele estará escrito um dos versos da canção da banda Jota Quest- “Do seu lado”. Concomitantemente, ao ouvirem a música, anunciar para organizar-se em fila, cuja ordem será dada pela sequência da letra da canção. Ao final da atividade, cantar, juntos, a música toda, pois</p>	

será mostrada nesse momento a canção com legendas no multimídia.

2. Focalizar a temática do módulo, “Os casais na ficção”, e sua subtemática, para, então, dialogar com a turma sobre o recurso de criação de casais em ficções.

3. Questionar os alunos sobre a representação do amor dentro das ficções e lhes dar espaço para relatarem experiências de leituras (literárias ou cinematográficas) que já tenham feitas.

As respostas dos alunos podem ser anotadas na lousa e, mais adiante, os resultados da conversa podem ser sintetizados no caderno de anotações dos alunos, para posterior análise da expansão do horizonte de expectativas.

4. Perguntar aos alunos se eles já ouviram/leram o poema “Meu destino”, de Cora Coralina. Então, proceder à leitura desse poema, observando, nele, a forma como a representação do amor foi construída pela autora. Interessante seria, se houver a possibilidade, da visita virtual ao museu Cora Coralina, pelo acesso ao link: <https://www.museucoracoralina.com.br/site/>. (Acesso realizado em: 24 jun. 2023).

Para maior aprofundamento sobre o estudo e ensino sobre Cora Coralina indica-se a dissertação: OLIVEIRA, Elizânia Rodrigues. **Pelos becos de Goiás, os poemas de Cora Coralina na EJA: laços entre o lido e o vivido.** 2020. 246 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

Conteúdos adicionais de Língua Portuguesa:

- a) Apresentar/Comentar informações sobre a vida e obra da autora e sua importância para a literatura e a cultura brasileira;
- b) Abordar as características dos gêneros “poema” e “letra de música”. Com relação aos aspectos formais do gênero lírico, pode-se trabalhar com o que caracteriza um **poema** – autor, título, tema, verso, estrofe, métrica, rima e tipos de poema, etc. – e o que caracteriza a **poesia** – sentimento, beleza, harmonia, figura de linguagem, etc. Para isso, sugerimos a leitura da obra *O estudo analítico do poema*, de Antonio Candido (2006).



5. Apresentar aos alunos a capa do romance *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini e instigar eles a fazerem previsões sobre o que pode conter esse relato híbrido de

história e ficção.

6. Reapresentar aos alunos a capa do romance *A Utópica Teresevile* (2016), André Jorge Catalan Casagrande, e instigá-los a fazerem previsões sobre o que pode conter esse relato híbrido de história e ficção e lhes pedir que reelaborem outra capa para este. Retomar esta atividade na etapa 3 deste módulo.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

Tempo de execução estimado: 4 horas-aula

Textualidades a serem utilizadas:

- O romance *A Utópica Teresevile* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, André Jorge Catalan. *A Utópica Teresevile*. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016).
- Imagem: “Namorados” (1926), de Ismael Nery (Disponível em <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fthaislaski.com.br%2Fismael-nery-a-influencia-do-surrealismo-na-arte-brasileira%2F&psig=AOvVaw3GKsBkdXKC8xh3K3sUDjB2&ust=1687798518110000&source=images&cd=vfe&ved=0CBMQjhxqFwoTCODXptfx3v8CFQAAAAAdAAAAABA> D. Acesso em: 20 jun. 2023).
- Imagem: “O beijo” (1907-1908), de Gustav Klimt (Disponível em <https://www.belvedere.at/en/klimt-collection-belvedere?essential=on&analytics=off&social=off&youtube=off&google-maps=off&facebook=off>. Acesso em: 21 jun. 2023).
- Reportagem “Arqueólogos encontram túmulo de 1500 anos com casal abraçado na China” (2021), da revista Galileu (Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Arqueologia/noticia/2021/08/arqueologos-encontram-tumulo-de-1500-anos-com-casal-abracado-na-china.html> Acesso em: 21 jun. 2023).
- Vídeo – “Paperman” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UOS5CP8tzYQ> Acesso em: 21 jun. 2023).

Recursos didáticos:

- Cópias de fragmentos do romance histórico *A Utópica Teresevile* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande;
- Aparelhos multimídias com acesso à internet, se possível, para localizações dos espaços geográficos citados no romance histórico de Catalan e Manfredini;
- Quadro, giz;
- Imagem: “O beijo” (1907-1908), de Gustav Klimt;
- Imagem: “Namorados” (1926), de Ismael Nery;
- Reportagem “Arqueólogos encontram túmulo de 1500 anos com casal abraçado na China” (2021), da revista Galileu;
- Vídeo – “Paperman”.

Procedimentos (passo a passo) das ações:

1. Retomar a atividade de mudança de foco narrativo do encontro entre Alice e Raimundo

presente no livro de Casagrande (2016).

2. Ler os capítulos do romance de Casagrande (2016), de 3 a 6, ou seja, das páginas 29 a 51, de forma coletiva. Nestes capítulos há a formação de Raimundo e Alice como um casal. Ao longo da leitura coletiva da narrativa, observar o engajamento dos alunos, bem como os apontamentos levantados por eles sobre o relato.

3. Observar junto com os alunos e dialogar sobre o quadro “Namorados” (1926), de Ismael Neri.

Pontos interessantes, ao professor, são observações do movimento Modernista ao qual este pintor é vinculado, propiciando uma transdisciplinaridade com a disciplina de Arte.

4. Apresentar aos alunos a obra “O beijo”, de Gustav Klimt.

Pontos interessantes, ao professor, são observações do movimento *Art Nouveau* ao qual este pintor é vinculado, propiciando uma transdisciplinaridade com a disciplina de Arte.

5. Apresentar a reportagem da revista Galileu (2021), “Arqueólogos encontram túmulo de 1500 anos com casal abraçado na China”, e após a leitura individual desse texto, lembrá-los das características da reportagem como lide, título, primeira linha, etc.

Para maior aprofundamento sobre o estudo e ensino do gênero “reportagem” indica-se a dissertação: SCHMAEDECKE, Mariane Inês. *Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do Ensino Fundamental*. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

6. Assistir ao vídeo “Paperman”. Observar a estrutura narrativa da diegese junto com os alunos e discutir com eles sobre essa organização do relato e seus efeitos receptivos.

Ao professor, sugere-se a seguinte atividade para ser desenvolvida com a turma: Criar um quadro, no qual os alunos devem inserir informações sobre os seguintes elementos desse relato visto: personagens; espaço; tempo; estrutura da diegese.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

Tempo de execução estimado: 4 horas-aula

Textualidades a serem utilizadas:

- Fotografias de acervo pessoal.

Recursos didáticos:

<ul style="list-style-type: none"> • Aparelho multimídias para projeção das imagens e do vídeo. • Imagens de casais em ações de afeto. 	
<p>Procedimentos (passo a passo) das ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir aos alunos que enviem ao professor, ou lhe forneçam cópias de imagens de seus pais em gestos afetivos enquanto casais, sempre que estes tenham autorizado a projeção dessas imagens. À classe projetar essas imagens em aparelho multimídia, e fazer uma discussão sobre a importância da afetividade na vida das pessoas; 2. Explicar aos alunos o porquê da escolha dessas imagens de seus progenitores e conversar com eles sobre o valor da afetividade como expressão de carinho, respeito e admiração de uma pessoa por outra. Nesse momento pedir aos alunos que mencionem que gestos são viáveis para se demonstrar carinho, afeto e admiração em diferentes relacionamentos como: amizade, parceria, fraternidade, casamento, etc.; 3. No quadro, escrever a seguinte enunciação: “Textualidades que eu já vi nas quais utiliza representações de casais em suas diegese”. Os alunos devem escrever qual textualidade já leram/assistiram/ouviram nesse quadro, realizando-se, assim, um “brainstorm” coletivo. 4. Apresentar as possibilidades de outras capas do romance histórico <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande, que os alunos imaginaram e propuseram. Essas possibilidades e pertinências devem ser justificadas e debatidas. Se for possível, esta atividade será online, pois os alunos enviariam estas fotos pelo caminho online que for mais viável a todos. 	
Etapa 4: Conclusões	Tempo de execução estimado: 1 hora-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparelho multimídias. • Fotos de acervo pessoal. 	
<p>Procedimentos (passo a passo) das ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversar com os alunos da importância dos afetos em relacionamentos saudáveis. 2. Criar, coletivamente, uma apresentação multimídias, utilizando o Google Apresentações¹¹- neste site, há a possibilidade de criação coletiva de apresentações de imagens com sons/vídeos. Uma “apresentação” de imagens cedidas pelos alunos e com eles, de momentos afetivos, será feita. Elegeremos a música que acompanhará a apresentação e passaremos, se possível, no dia da 	

¹¹ Para melhor entendimento das funcionalidades do Google Apresentações, sugere-se assistir ao vídeo: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kQ_yMwDVpKM. Acesso em: 03 ago. 2023.

família na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para a conclusão desse módulo da Oficina propomos um diálogo sobre o final dessa temática. Em seguida, explicamos aos alunos que dar-se-á início ao módulo III das Oficinas Temáticas Literárias.

3.1.4 Módulo III: “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”

Neste módulo aprenderemos sobre a colonização quilombola no vale do Ivaí e as ressignificações das comunidades, em diferentes textualidades, observando os apagamentos dessas vivências na história colonialista da região.

As práticas leitoras desse módulo iniciam-se com um diálogo entre o docente e os alunos sobre a presença e as representações de quilombos e sujeitos quilombolas, em especial, aos presentes na região central do Paraná. Na sequência, o docente retoma, junto aos estudantes, a temática geral das práticas de leitura propostas e expõe a eles a temática específica do módulo III, conforme segue no quadro abaixo exposto.

1.1.2 Módulo III: “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”	
Temática geral: “Ressignificações do passado histórico: os múltiplos meios atuais de “viajar no tempo”	Temática do módulo III: “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná” Subtemática do módulo: Diálogos entre o quilombo ficcional na obra <i>A Utópica Teresevile</i> , de Casagrande (2016), e os quilombos presentes na região do vale do Ivaí; Intertextualidades com obras que remetem ao racismo.
Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Romance <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, A. J. C. <i>A Utópica Teresevile</i>. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016). 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Aparelhos multimídias com acesso à internet. 	

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Ao iniciar-se a aula, apresentar aos alunos as comunidades quilombolas “Rio do meio” e “Bom Jesus”, localizadas na cidade de Ivaí, cidade que faz divisa com o município de aplicação destas oficinas, Cândido de Abreu. Observa-se, também, que as comunidades quilombolas citadas estão próximas ao distrito de Tereza Cristina, comunidade fundada no século XIX, fato histórico ficcionalizado em 2016 pelos romances históricos de Casagrande (2016) e Manfredini (2016).
2. Fazer visitas virtuais a essas comunidades pelo *site* “Google Maps”, observando as descrições presentes no livro de Casagrande (2016) da topologia, evidenciando aproximações e distanciamentos.
3. Observar a escola estadual Sagrado Coração de Maria, próxima a estas localidades, pela página oficial no site “Facebook”.

Há de se observar, aqui, a predominância, pelas fotos e vídeos publicados pela escola, em seu site oficial na mídia social “Facebook” da etnia europeia na constituição dos alunatos.

4. Em seguida, realizar um encontro virtual entre os alunos do Colégio Estadual Sagrado Coração de Maria, em Ivaí, Paraná, com os alunos inseridos nesta proposta de intervenção pedagógica. Nesse encontro, a ênfase é dada às consonâncias de formação étnicas e migratórias, bem como às discordâncias desse processo. Enfatizara-se, principalmente, nesta conversa *online*, a formação dos quilombos presentes naquela região.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

Tempo de execução estimado: 2 horas-aula

Textualidades a serem utilizadas:

- Romance *A Utópica Teresevile* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, A. J. C. *A Utópica Teresevile*. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016).
- Site: Afrodescendentes da Lapa - Comunidades Quilombolas do Paraná (Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Afrodescendentes-da-Lapa-Comunidades-Quilombolas-do-Parana> Acesso em: 22 jun. 2023).

Recursos didáticos:

- Aparelho multimídia para projeção de imagens e vídeos.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Iniciar a aula dialogando sobre as atividades da aula anterior – a descoberta dos quilombos vizinhos ao nosso município. Oralmente, observar as impressões do encontro virtual, bem como as confluências e as dissonâncias da formação sócio/histórica comuns. Então, entregar aos alunos, cópias das páginas 53 a 106 do romance de extração histórica *A Utópica Teresevile*

(Casagrande, 2016), e ler coletivamente. Devido à diagramação da obra, é possível lê-las em um curto período de tempo; porém, instruir os alunos para que se atentem às descrições do quilombo, às mudanças de voz narrativas bem como à fauna e à flora descritas na obra.

2. Distribuir aos alunos, cópias das páginas 107 a 118 do romance de Casagrande (2016), para que realizem a leitura em casa.

3. Encerrar a aula, se possível, com a visita virtual do *site*: Afrodescendentes da Lapa. Nesse *site*, observamos a arte produzida pelos quilombolas da região paranaense de Lapa.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

Tempo de execução estimado: 2 horas-aula

Textualidades a serem utilizadas:

- Vídeo – “*Quilombos no Paraná- Meu Paraná*” (Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4315453/> . Acesso em: 22 jun. 2023).
- Ensaio fotográfico “*Paraná-Negro*” (2008), organizado por Jackson Gomes Junior, Geraldo Luiz da Silva e Paulo Afonso Bracarense Costa (Júnior, J. G.; Silva, G. L. da; Costa, P. A. B. (Orgs.); fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008. 104p.: il. Color., retrs).
- Letra da canção “*Racismo é burrice*”, de Gabriel Pensador (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c4lbIDBWr3g> . Acesso em: 27 jul. 2023).
- Poema “*Um lugar*” de Anderson Gibathe (Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/169/108> Acesso em: 01 ago. 2023).
- Romance *Retrato no entardecer de agosto* (2016) Luiz Manfredini (MANFREDINI, L. Retrato no entardecer de agosto. Curitiba: Ipê Amarelo, 2016).

Recursos didáticos:

- Aparelho multimídia com suporte para exibição de imagens, sons e vídeos.
- Cópia do poema “Um lugar”, de Anderson Gibathe.
- Cópia de trechos do romance de extração histórica *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Iniciar a aula dialogando a respeito das impressões dos alunos sobre a leitura das páginas 107 a 118 romance de Casagrande (2016) proposta para ser feita em casa, na etapa 1.

2. Assistir ao vídeo “Quilombos no Paraná – Meu Paraná”. Este vídeo reforçará nossa herança colonial afrodescendente, assim como a colonização multiétnica, muitas vezes silenciada, da formação paranaense. Ao final da exibição, pedir aos alunos que anotem em seus cadernos as informações do vídeo e respondam as seguintes questões:

- O que eu sabia da colonização quilombola na minha região?
- O que descobri com a exibição desse vídeo?

Após a realização dessa atividade, socializar as respostas.

3. Observar, por algum suporte de multimídia, o ensaio fotográfico “Paraná-Negro” (2008), organizado por Jackson Gomes Junior, Geraldo Luiz da Silva e Paulo Afonso Bracarense Costa. Esse ensaio é um retrato foto jornalístico de quilombos paranaenses. Pedir-se-á aos alunos que, escolham uma das imagens e que essa seja descrita, atentando-se ao motivo da escolha da imagem e ao final da exibição, socializar as escolhas.
4. Finalizar a aula com a audição e leitura da música de Gabriel Pensador “Racismo é burrice”. Por meio desse texto, conduzir um diálogo sobre aspectos do passado colonial que ainda se manifestam na sociedade hodierna, entre elas o racismo e a discriminação de sujeitos que fogem aos padrões valorativos do colonialismo.
5. Ler o poema “Um lugar”, de Anderson Gibathe, primeiramente de forma silenciosa e individual, depois coletivamente.

Observar, nesse poema, que está disponível na página oficial da Prefeitura de Ivaí, cidade que possui quilombos, as marcas linguísticas que evidenciam a formação ucraniana da região, bem como o silenciamentos de outras formações étnicas. Com essa atividade, propomos evidenciar, junto à comunidade escolar, algumas das formas de silenciamentos que etnias sofrem no processo de branqueamento de nossa região.

5. Entregar, aos alunos, cópias das páginas 80 a 86 do romance histórico *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini, em que há a narração dos ideais antiescravocratas de Jean Maurice Faivre pela voz enunciadora de Simão Sabrosa, personagem mimético de detetive. Pedir aos alunos que leiam essas páginas e reflitam, para posterior socialização, sobre os ideais de Faivre.

Etapa 4: Conclusões

Tempo de execução estimado: 2 horas-aula

Textualidades a serem utilizadas:

Recursos didáticos:

- Aparelho com acesso à internet;
- Aparelho multimídias para exibição das apresentações.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Pedir aos alunos que criem suas árvores genealógicas no site Prezi¹². Após as criações individuais das apresentações, coletivizar as atividades e evidenciar a nossa formação multiétnica. Essa atividade tem como objetivo a valorização do híbrido, do mestiço, do

¹² Prezi é um *site* que permite criação, visualização e compartilhamento de apresentações. Para melhor aprofundamento de suas possibilidades à educação, recomenda-se assistir a: <https://www.youtube.com/watch?v=Ov2IYRMky6E>. Acesso em: 01 ago. 2023.

transcultural, aspectos típicos da formação da sociedade brasileira que sempre forma alvos de ataques da ideologias colonialistas, que, segundo expressa Silviano Santiago (2000), em *Uma literatura nos trópicos* – “O entre-lugar do discurso latino-americano” –, pregava a unidade e a pureza como lemas da colonização.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao finalizar este módulo, observar as atividades propostas e o engajamento dos alunos para com a Oficina Literária Temática. Propor-lhes que pesquisem em casa sobre a vida e a obra do pintor academicista francês William-Adolphe Bouguereau (1825-1905) e seu apagamento enquanto estilo de arte. Essas considerações iniciais ajudarão a potencializa o novo módulo da Oficina Literária Temática.

3.1.5 Módulo IV: “Nem tudo são flores”

O objetivo deste módulo é observar que as descrições dos narradores podem transmitir ideias de tristeza, amargor, entre outros. Nos romances híbridos de Manfredini (2016) e Casagrande (2016), a diegese finaliza com desesperança.

Iniciar essa Oficina com textualidades que relatem momentos tristes, de melancolia, para, então, debater sobre o paradigma da mudança.

Módulo IV: “Nem tudo são flores”	
Temática geral: “Ressignificações do passado histórico: os múltiplos meios atuais de “viajar no tempo”	Temática do módulo III: “Nem tudo são flores” Subtemática do módulo: Observação de narrativas e textualidades que apresentem temas tristes.
Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> • Imagem: Christina’s World (1948), de Andrew Wyeth (Disponível em: https://www.moma.org/collection/works/78455 . Acesso em: 04 ago. 2023). • Imagem: Femme assise (1908),de Pablo Picasso (Disponível em: https://www.moma.org/collection/works/78455 . Acesso em: 04 ao. 2023). • Imagem: L’Absinthe (1875-1876), de Edgar Degas (Disponível em: https://www.musee-orsay.fr/fr . Acesso em: 04 ago. 2023). 	

- Imagem: Automat (1927), de Edward Hopper (Disponível em: <https://desmoinesartcenter.org/visit/tours/virtual/making-the-art-center/> . Acesso em: 04 ago. 2023).
- Vídeo – “O menino do pijama listrado Trailer”, baseado no filme homônimo de Andrew Herman. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9U4NDpUw8dA> Acesso em: 04 ago. 2023).
- Excerto “Baleia” de Graciliano Ramos (RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*, 82ªed. Rio de Janeiro: Record. 2001. p. 85-91).
- Poema “Eu”, de Florbela Espanca (Espanca, Florbela. *Sonetos completo* (on-LINE: disponível em <https://bibliotecadigital.agrcanelas.edu.pt/download/3/Sonetos-Completos%20-%20Florbela%20Espanca>) Acesso em: 04 ago. 2023).

Recursos didáticos:

- Aparelhos multimídias que possibilitem a visualização das obras.
- Cópias do conto *Baleia*, de Graciliano Ramos.
- Cópias do poema *Eu*, de Florbela Espanca.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Iniciar a aula, apresentando aos alunos, por meio de algum aparelho multimídias, a biografia do William-Adolphe Bouguereau (1825-1905). Este pintor teve fama durante a vida, sendo agraciado com inúmeras honrarias; porém, seu estilo artístico, o academicismo, foi duramente criticado após sua morte e sua arte entrou no ostracismo, assim como o ideal de colonialista de falanstério empregado por Jean Maurice Faivre em *Cândido* de Abreu. Então, observar as pinturas “Christina’s World” (1948), de Andrew Wyeth; “Femme assise” (1908), de Pablo Picasso; “L’Absinthe” (1875-1876), de Edgar Degas e “Automat” (1927), de Edward Hopper e, junto aos alunos, comentar as impressões deles sobre como a tristeza pode ser fontes de se produzir arte, assim como foi o relato de Jean Maurice Faivre na obra de Manfredini (2016)., lembrar de que os momentos infelizes também são parte da vida, Acessar *online* os *sites* dos museus onde estão guardadas as obras e fazer uma visita *online* a eles.

2. Assistir ao trailer/vídeo: *O menino do pijama listrado*. Lembrar, sucintamente, do contexto ao qual o filme explora, a 2ª Guerra Mundial, e os impactos dessa guerra na teia social, em especial, ao povo judaico. Observar, ao longo da conversa, as impressões dos alunos quanto ao tema, ao vídeo e ao sofrimento presente no *trailer*.

3. Ler, coletivamente, o excerto *Baleia* (2001), presente no livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, disponibilizando cópias impressas do conto. Após a leitura, conversaremos sobre as impressões do conto. Escrever no quadro negro, as seguintes perguntas:

- a- Você tem animal de estimação? Como é sua relação com ele?
- b- Ao ler o conto “Baleia”, de Graciliano Ramos, como você se sentiu?
- c- Descreva a personagem Baleia.

4. Terminar a aula com a apresentação e leitura, coletiva, do poema “Eu”, de Florbela Espanca. Contextualizar a autora, Florbela Espanca, e observar no poema, as dores de um eu lírico desamparado. Neste poema, analisar as palavras desconhecidas pelos alunos, e com o auxílio do dicionário, atualizar este repertório; observar a forma, em soneto, do poema e pedir-lhes que marquem as rimas.

Etapa 2: Recepção e análise das obras	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Romance <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, A. J. C. <i>A Utópica Teresevile</i>. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016). • Romance <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), Luiz Manfredini (MANFREDINI, L. <i>Retrato no entardecer de agosto</i>. Curitiba: Ipê Amarelo, 2016). 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Cópias do romance <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini. 	
Procedimentos (passo a passo das ações):	
<p>1. Começar a aula distribuindo e após, lendo, de formar coletiva, as páginas 9 a 21 do romance de Manfredini (2016). Ao ler estes excertos, analisar as descrições, bastantes amargas, dos últimos dias da personagem de extração histórica Jean Maurice Faivre, personagem principal do romance. Levantar hipóteses: Por que os romances históricos de Manfredini (2016) e Casagrande (2016) têm a diegese marcada pela tragédia e pela tristeza? Observar como a personagem Faivre é descrita por Manfredini (2016) e Casagrande (2016).</p> <p>2. Como atividade para casa, instruir para que os alunos perguntem aos pais/avós quais cantores eram sucesso em sua juventude. O objetivo desta atividade é observar que sempre há mudanças, novas configurações. Esta atividade será retomada na próxima etapa deste Módulo.</p>	
Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo “<i>Raul Seixas- Tente outra vez?</i>” (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wx0wyD1sXFM . Acesso em: 04 ago. 2023). • Imagem “<i>New shoes, Austria</i>” (1946), de Gerald Weller (Disponível em: https://blog.burnedshoes.com/post/34117773241/geraldwaller Acesso em: 04 ago. 2023). 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Aparelho multimídia com suporte para exibição de imagens, sons e vídeos. 	

Procedimentos (passo a passo das ações):	
1. Iniciar a aula com a audição da canção <i>Tente outra vez</i> , cantado por Raul Seixas. O objetivo dessa atividade é despertar a esperança nos alunos. Então, coletivizar as produções pedidas no Módulo anterior e indagar sobre impressões dessa atividade.	
2. Indagar aos alunos se eles conhecem alguém que teve parentes entre os habitantes daquela região e ou que conheça o experimento colonialista.	
3. Observar a imagem <i>New shoes, Austria</i> (1946), de Gerald Weller. Contextualizar a imagem, do final da 2ª Guerra Mundial e aludir ao fato de que Teresa Cristina, embora fracassada enquanto experimento colonialista em falanstérios, sobreviveu, reconfigurando-se em novas populações.	
Etapa 4: Conclusões	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Fotos de Teresa Cristina da data atual. • Aparelhos de projeção multimídias. 	
Procedimentos (passo a passo das ações):	
1. Iniciar esta aula com imagens retiradas de acervo pessoal do professor sobre Teresa Cristina nos dias atuais (2023).	
2. Pedir aos alunos que produzam um hino comemorativo à fundação de Teresa Cristina, aludindo às mudanças que ocorreram desde a fundação da colônia até os dias atuais.	

2 Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Finalizar este módulo da Oficina Literária Temática com um Google Forms¹³ sobre as impressões dos alunos a respeito do tema. Estas perguntas servirão para análises das interações entre os alunos e os ensinamentos do módulo. A introdução ao próximo módulo será pela pergunta final do Google Forms: Quem matou Odete Roitman?

3.1.6 Módulo V: “Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito”

O módulo V contém as atividades que irão finalizar esta Oficina Literária Temática. Terminar-se-á, nesse módulo, a leitura do livro de Manfredini (2016), com leituras dos capítulos finais do romance histórico amalgamadas a outras obras e

¹³ Sobre o uso do *Google Forms*, recomenda-se assistir ao vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=0V0T16F_rdM. Acesso em: 29 out. 2023.

atividades lúdicas. Sobressaiu-se, nesse módulo da Oficina, a escolha narrativa de Manfredini (2016) de configurar no seu romance um detetive para pesquisar a vida de Jean Maurice Faivre, criando, assim, cremos, um elemento muito apreciado pelos jovens: a trama policial. Na sequência, apresentamos a organização das atividades planejadas.

Módulo V: “Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito”	
Temática geral: “Ressignificações do passado histórico: os múltiplos meios atuais de “viajar no tempo””	Temática do módulo V: “Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito” Subtemática do módulo: Leituras do romance <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini; intertextualidades com o gênero policialesco em múltiplas textualidades.
Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Imagem: “Mare of Easttown” (2021). (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). • Imagem: “Homicídios em domicílio” (2021-presente) (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). • Imagem: “The Mentalist” (2008-2015) (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). • Imagem: “Criminal Minds” (2005-2020) (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). • Imagem: “Law and Order” (1990-presente) (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). • Imagem: “Mindhunter” (2017) (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). • Imagem: “Investigação Criminal” (2012-2020) (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). • Imagem: “Bom dia, Verônica” (2020 - presente) (Disponível em: https://www.aficionados.com.br/as-melhores-series-policiais-e-de-investigacao-criminal/. Acesso em: 12 ago. 2023). 	

- Vídeo – *Resumo Ilustrado Sherlock Holmes - Um estudo em Vermelho*, baseado no filme homônimo de Sir Arthur Conan Doyle (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sRrmQpk2Ey8>. Acesso em: 12 ago. 2023).
- Romance *Retrato no entardecer de agosto* (2016), Luiz Manfredini (MANFREDINI, L. *Retrato no entardecer de agosto*. Curitiba: Ipê Amarelo, 2016).

Recursos didáticos:

- Aparelhos multimídias com acesso à internet.
- Aparelhos multimídias para a projeção de imagens.
- Cópias de um extrato do romance *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Iniciar a aula, apresentando aos alunos, através de aparelho multimídias, as imagens: “Mare of Eastton” (2021); “Homicídios em domicílio” (2021); “Criminal minds” (2005-2020); “Law and order” (1900- presente); “Mindhunter” (2017); “Investigação criminal” (2012-2020); e “Bom dia, Veronica” (2020- presente). Debater, junto aos alunos – observando as imagens – sobre esse gênero: o policial. Deve-se observar que essas são imagens promocionais de séries, presentes em diversas plataformas de *streaming*, capturas *online*. Recomenda-se, se houver a possibilidade, assistirem aos trailers das séries elencadas acima. Aos alunos, pedir-lhes que respondam, no caderno, as seguintes perguntas:

- a- Você já assistiu a alguma dessas séries? Comente.
- b- É um gênero (policial) que você gosta? Comente.
- c- Você já assistiu a algum outro filme ou série desse gênero?

2. Dialogar sobre a proliferação desse gênero, suas permanências e suas continuidades.

Conteúdos adicionais de Língua Portuguesa:

a) Sugerimos, para aprofundamento das possibilidades desse gênero, como possibilidade de ensino-aprendizado a dissertação: UYANIK, Maria dos Milagres Zeferino. *O romance policial e o diário de leitura em sala de aula: letramento literário construído a partir do mergulho no mundo de Sherlock Holmes*. 2018. 179f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras/CN) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.).



3. Apresentar o vídeo *Resumo Ilustrado – Sherlock Holmes – Um estudo em Vermelho*. A escolha desse vídeo deve-se aos fatos de ele remeter ao conto homônimo *Um estudo em vermelho* (1887), de Sir

<p>Arthur Conan Doyle e não elucidar pontos importantes da diegese. Espera-se que, aguçados em suas curiosidades, os alunos procurem o livro online.</p> <p>4. Proceder à leitura das páginas 21 a 48 do romance histórico <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini, sugerida para tarefa de leituras em casa. Pedir lhes que anotem suas impressões no caderno. A essas anotações deve-se retornar na aula seguinte.</p> <p>5. Terminar a aula com as atividades “adivinha” – em anexo 20. Estas propostas lúdicas, podem, despertam nos alunos a perspicácia da observação, fazendo referências, bastante claras, a Sherlock Holmes.</p>	
Etapa 2: Recepção e análise das obras	Tempo de execução estimado: 3 horas-aula
<p>Textualidades a serem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Romance <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, A. J. C. <i>A Utópica Teresevile</i>. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016). • Imagem “Primer homenaje a Colón” (Óleo sobre tela), por José Garnelo Alda (1866-1945). (Disponível em: https://cvc.cervantes.es/actcult/museo_naval/sala1/personajes/personaje_03.htm Acesso em: 31 ago. 2023). • Episódio: “Um estudo em rosa” (2010), de Paul McGee (Disponível em: https://www.primevideo.com/offers/nonprimehomepage/ref=dv_web_force_root Acesso em: 12 ago. 2023). 	
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópias de um extrato do romance <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini. • Aparelhos multimídias para exibição audiovisual. 	
<p>Procedimentos (passo a passo das ações):</p> <p>1. Começar a aula questionando os alunos sobre a leitura proposta para casa: trechos do romance híbrido de história e ficção <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini. Indagar aos alunos, de forma oral, quais passagens do romance eles acharam mais interessantes e os motivos para destacá-los. Conversar, de forma coletiva, sobre as impressões deles em relação ao livro.</p> <p>2. Projetar, em algum aparelho multimídia disponível, o quadro “Primer homenaje a Colón”, de José Garnelo Alda. Acreditamos que este óleo sobre tela dialoga com o encontro dos indígenas presentes no livro de Manfredini (Observar, nessa tela, a iconografia do encontro entre indígenas e europeus durante período de Brasil colônia), instaurando um diálogo reflexivo com os alunos sobre os encontros de povos autóctones e os exploradores europeus, relacionando essa temática à representação desse contingente no romance de Manfredini (2016).</p> <p>3. Proceder à leitura das páginas 48 a 99, do romance acima referido.</p> <p>3. Assistir ao episódio 01 da temporada 01 (“Um estudo em rosa”), da série Sherlock. Este episódio é uma releitura do conto “Um estudo em vermelho” (1887), de Sir Arthur Conan</p>	

Doyle. Em conversa com a turma, procurar estabelecer comparações das personagens desse episódio com as criações literárias de Manfredini (2016).	
4. Lembrar aos alunos de que a personagem detetivesca do romance de Manfredini (2016) precisa descobrir aspectos da vida de outra personagem, mas que esta existiu na vida real. A partir dessa exposição pedir que eles listem as descobertas do detetive e se tornem os investigadores para apontar se o que o ele descobriu tem registro na história ou não. Para isso, eles terão que fazer “investigação” deles.	
Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais	Tempo de execução estimado: 2 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicativo “Criminal Case: Viagem no Tempo” (Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.prettysimple.cctravelintimeandroid&hl=pt_BR&gl=US Acesso em: 30 ago. 2023). • Romance <i>A Utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande (CASAGRANDE, A. J. C. <i>A Utópica Teresevile</i>. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016). 	
Recursos didáticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Aparelhos de leitura de QR code¹⁴. • Aparelhos móveis com acesso à internet. 	
Procedimentos (passo a passo das ações):	
1. Terminar a leitura, em grupo, do livro de Manfredini (2016), em sala de aula, com alunos voluntários, lendo os trechos. Ao longo da leitura, pontuar aspectos como o ideário de formação colonialista no Paraná; a escolha do local de implementação da colônia, etc.	
2. Trabalhar, após a leitura final do livro, o “jogo do detetive”, explicando-lhes, que participarão de um jogo com Qr-code. Neste jogo, deve-se distribuir pelo colégio <i>qr-codes</i> com mensagens cifradas, cujo objetivo final será a decifração de um enigma. Recomenda-se que se faça esta atividade com os alunos divididos em pequenos grupos. Os <i>qr-codes</i> estão em anexo. (Anexo n. 21).	
3. Terminar a aula indicando que há aplicativos <i>online</i> para jogar com simulações de detetives. Recomendar-lhes o jogo “Criminal casa: Viagem no tempo”. Porém, há de se observar a faixa etária indicativa do jogo: 13 anos. Este jogo deve ser acessado junto aos familiares e sob a supervisão destes, de acordo com preceitos ideológicos dos responsáveis.	
Etapa 4: Conclusões	Tempo de execução estimado: 1 horas-aula
Textualidades a serem utilizadas:	

¹⁴ Para melhor entendimento do funcionamento do Qr-code, sugere-se que assistam ao seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=BpUsuHCb-JE>. Acesso em: 30 ago. 2023.

Recursos didáticos:

- Aparelhos que possibilitem o acesso ao jogo *online*.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1. Iniciar a aula, mostrando como funciona a plataforma do Kahoot. Este jogo, *online* permite que seja jogado em sala de aula. Pode ser acessado em: <https://create.kahoot.it/details/f483f20d-e39c-4c37-a589-d06f258a5552>. Acesso em: 26 out. 2023. No jogo, devemos descobrir, com ajuda das pistas fornecidas pelo *site*, quem é o assassino.
2. Apresentar as listas de “descobertas”. Essa será a hora dos alunos apresentarem as suas listas sobre as descobertas do detetive personagem do romance de Manfredini (2016) e exporem se essas “descobertas” tinham, ou não, fontes históricas. Com essa tarefa, encerrar as atividades da Oficina Literária Temática, incentivando os alunos a seguir com suas “investigações” pelo munda da literatura que está cheio de mistérios para serem descobertos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Compartilhadas as impressões dos alunos sobre a eficiência do detetive na obra de Manfredini (2016), para finalizar as atividades da Oficina Literária Temática, o docente pode solicitar aos alunos que, na seguinte aula, tragam para ele as cadernetas de anotações. Nelas, eles devem, ainda, fazer um comentário geral sobre o que representou para eles a experiência de leitura proposta. De posse do material de anotação dos alunos, o professor terá um rico material de análise e de estudos sobre os impactos da leitura didática e metodologicamente planejada em sala de aula.

Esse material deve ser manipulado e utilizado pelo docente de forma ética e valorativa enquanto documento testemunhal sobre o ensino de literatura e as práticas decoloniais de leituras em forma de Oficinas Literárias Temáticas. Assim, após examinar esse material e ler os comentários dos alunos, o docente, por sua vez, também pode compartilhar com a turma as suas próprias impressões sobre as práticas realizadas. Esse também será um momento oportuno para, junto aos alunos, planejar uma próxima temática geradora de uma nova Oficina Literária Temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor literário, tema educacional pertinente à sociedade como um todo, é debatida nesta dissertação, como valioso projeto de construção de leitores – uma demanda social que é tão urgente ao Brasil que ainda vive, nos dias atuais as reminiscências do colonialismo. Criar pontes entre obras diversas, como é o caso do romance híbrido de história e ficção com outras textualidades comuns no dia a dia do estudante é uma das estratégias dessa busca pela formação de leitores decoloniais no Ensino Fundamental: um leitor que é capaz de reconhecer em sua realidade circundante as reminiscências do colonialismo e, criticamente, posicionar-se frente a elas.

Este estudo demonstrou como um projeto organizado em forma de Oficina Literária Temática pode atender a essas demandas de formação leitora, em especial no Ensino Fundamental – anos finais, por meio de uma base teórica sólida – ancorado nos pressupostos da estética da recepção, das prerrogativas do método recepcional e das potencialidades das relações intertextuais. A materialidade dessa proposta encontra-se presente nesta dissertação com sua proposta em forma de módulos que compõem uma Oficina Literária Temática.

Com essa dissertação buscou-se aproximar leitores do Ensino Fundamental II – anos finais com obras que ressignificassem seu passado. Assim, profissionais que buscam por literatura que ressignifica o passado têm neste texto, apontamentos para implementar em suas aulas uma metodologia que julgamos aproximar o leitor jovem, do século XXI, à formação leitora decolonial, por tratar o texto literário em toda a sua potencialidade intertextual com outras materialidades possíveis de leitura, revelando ao leitor aspectos do passado colonial que seguem apresentando reminiscência na contemporaneidade.

O interesse por essa literatura de romances históricos deu-se, primeiro, pela leitura da dissertação de Ottonelli (2015) e, em seguida, pela descoberta, por meio da tese de Cella (2022), de dois romances que ficcionalizam o passado do local onde o pesquisador desta dissertação mora: *Retratos no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini e *A Utópica Tereseville* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande. Assim, já constatamos a importância de estar integrado em um Grupo de Pesquisa acadêmico que preza pelo trabalho colaborativo e participativo.

Ambos os romances que chamaram nossa atenção ressignificam o experimento colonialista no século XIX em Tereza Cristina, atualmente distrito de Cândido de Abreu, no estado sulista do Paraná, cujo autor intelectual foi o médico francês Jean Maurice (1795-1858). Estas descobertas propulsionaram o desejo de aliar a história local com a literatura de/sobre a realidade socioeconômica cultural dos alunos com os quais temos atuado ao longo dos anos. Uma proposta que compartilhamos com os demais colegas, docentes do Ensino Fundamental, por meio da escrita desta dissertação e do planejamento propositivo de uma Oficina Literária temática que nela se encontra inserida.

Assim, o ensino de obra ficcionais mais longas, no nosso caso dos romances, no contexto do Ensino Fundamental II torna-se mais palatáveis, pois, tais leituras, aliadas à proposta da formação de um leitor literário decolonial e conjugadas às metodologias das Oficinas Literárias Temáticas, geradas pelo Grupo “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gênero híbrido de história e ficção – vias para a descolonização”, vinculado ao Campus de Cascavel da Unioeste/PR, sob a liderança do professor Gilmei Francisco Fleck, fazem desse desafio uma jornada prazerosa e cheia de descobertas inusitadas.

Os procedimentos que compõem as Oficinas Literárias Temáticas consistem em uma metodologia que amalgama diferentes obras artísticas e de outras naturezas a um tema principal que, para ser desenvolvido em profundidade, deve ser expandido em três ou mais subtemáticas, por meio de elaboração de módulos de leitura. Elas são pensadas em interesse da faixa etária leitora a qual as atividades são planejadas.

As primeiras Oficinas Literária Temáticas, como destacamos, foram propostas por Zucki (2015), Bordin-Luiz (2015) e Ottonelli (2015), expandidas, depois, em Sant’Ana (2019), Santos (2019), Fant (2021), Corrêa (2023) e reelaboradas em Schmidt (2023). Essa organização parte de uma temática geral, centrada em um texto literário, ao redor do qual outras textualidades, que tratam do mesmo tema, são reunidas, em conjuntos expressivos de práticas de leituras, para expandir o universo de conhecimento dos alunos, bem como ampliar seu horizonte de expectativas em relação ao assunto abordado nas diversas práticas leitoras propostas.

Nossas proposições metodológicas se potencializam, também, pelas necessidades do ensino de literatura que, no Brasil, não trouxeram avanços

significativos à formação do leitor literário decolonial. No recorte da realidade que o pesquisador desta dissertação atua são comuns ações que mostram o desprezo pela leitura na escola, em especial a de livros literários. Contudo, observamos que, com essas Oficinas e seu caráter multissemiótico, essas reações, talvez, possam ser educativas para o amor ao mundo literário, quando nós mesmo, algum dia, procedermos à implementação dessas atividades.

Embora a Oficina Literária Temática aqui exposta seja propositiva, ao professor pesquisador desta dissertação, a sua organização auxiliou na ampliação do campo teórico pertinente bem como ao conhecimento das novas metodologias apresentadas, contribuindo, assim, para o seu aperfeiçoamento profissional. Os resultados já são visíveis nas próprias ações dentro da sala de aula, com a implementação de aulas que intertextualizam diferentes objetos culturais multissemióticos, sem perder de vista o texto literário como foco.

Vemos, assim, que essa metodologia, além de enriquecer o conhecimento de mundo do aluno, trazem-lhes múltiplas possibilidades de conexões, sejam elas entre alunos e seus recortes de mundo, seja entre obras de arte de diferentes textualidades, ou com espaços de tempo de criação tão díspares, que somente uma Oficina, pensada a longo prazo, poderia conceber. Isso é o que nos faz pensar na visão de literatura como uma formação humanizadora, com todo o seu potencial decolonial.

A formação teórica sólida que esta pesquisa exigiu foi fator que ampliou, apresentou e nos fez questionar sobre as metodologias de ensino de literatura. Ampliou o conhecimento sobre a Estética da Recepção de Jauss (2002) e Iser (1996) e a sua importância de conceber o gosto do outro como um dos fatores que ajudam aos envolvidos no processo de ensino aprendido, pela busca de leitores, aqui especificamente, aos leitores de literatura. Alargou, também, o conhecimento e eficácia da metodologia de Bordini e Aguiar (1988), com os “Horizontes de expectativas” que, junto a concepção de ensino de literatura comparada de Fillola (1994), serviram, além de base teórica, como referenciais de sustentação argumentativa de uma nova, ao ver deste pesquisador, possibilidade metodológica de ensino de literatura. Esses são aspectos formativos e de crescimento profissional e pessoal possibilitados pela nossa inserção no espaço da universidade brasileira pública, gratuita e de qualidade.

Este estudo nunca esgotará as possibilidades de pesquisas em metodologias de ensino de literatura, porém, cremos, auxiliará às pesquisas na formação leitora em literatura, pois apresenta temas que são muito caros ao processo de ensino: a literatura que alude à comunidade onde moram os leitores; metodologias que pensem em suas realidades e na ampliação de conhecimento de mundo dos leitores em uma perspectiva decolonial; temas tão urgentes à sociedade brasileira. Estamos seguros de que a implementação do projeto de leitura aqui proposta oportunizará, tanto aos docentes quanto os discentes, oportunidade de descolonização das mentes, identidades e do imaginário que nos constitui, o qual, ainda, encontra-se territorializado por muitas das premissas da colonialidade. A formação leitora literária decolonial é, pois, um passo essencial rumo à descolonização.

5 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 5 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BIGG-WITHER, T. P. **Novo caminho no brasil meridional: A Província do Paraná Três Anos em suas Florestas e Campos 1872-1875**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. Trad. Cid Knipel. São Paulo, Globo, 2007.
- BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à Educação. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.
- CASAGRANDE, A. J. C. **A Utópica Teresevile**. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016.
- CELLA, T. N. **Retratos literários do Paraná – do clássico ao contemporâneo: uma trajetória do romance histórico paranaense**. 2022. 303 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2013.
- COLI, J. **O que é arte**. Brasiliense: São Paulo, 2006.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria – literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CORRÊA, R. N. D. **Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos**

finais. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras).
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), 2023.

CORSINO, P. Infância e literatura: nas urdiduras de palavras e imagens. *In*: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1ed.São Paulo: Parábola, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. *In*: Macedo, M. S. A. N. (Org) **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ESTEVES, A.R. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Edunesp, 2010.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. 1 ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2021.

FERNANDES, J. C. **Saga da esperança: socialismo utópico à beira do Ivaí**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

FERNANDES, M., SPIESS, S., SOUZA, L. S. (2022). A leitura literária na escola: ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção. **EntreLetras**, v. 12, n. 3, 2021, 132-152. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2021v12n3p132-152>.

FLECK, G. F. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. **EntreLetras**, v. 10, n. 2, 2010. DOI: <https://doi.org/10.55028/rpe.v9i02.16444>.

FLECK, G. F. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. **EntreLetras**, v. 10, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2019v10n2p54>.

FLECK, G. F. LEITURAS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental. *In*: Gilmei Francisco Fleck; Clarice Cristina Corbari. (Org.). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras**. 2023

FLECK, G.F. **O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção.** Curitiba: CRV, 2017.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019. v. 1.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

Jau, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura** – Uma Teoria do Efeito Estético. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R *et al.* **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2.ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KEULLER, A.T. do A. M. **Os estudos físicos de Antropologia no Museu Nacional do Rio de Janeiro: cientistas, objetos, ideias e instrumentos (1870-1938).** São Paulo: Humanitas, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LEONÍDIO, A. **As ideias do socialismo utópico no Brasil**. Cadernos de história (UFOP. Mariana), v. 2, p. 98-117, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994

LLOSA, M. V. **Elogio da leitura**. 1 ed. Santos, São Paulo: Editora Simonsen, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDINI, L. **Retrato no entardecer de agosto**. Curitiba: Ipê Amarelo, 2016.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARX, W. **O ódio à literatura**. São Paulo: Pocco Editorial, 2019.

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura comparada e intertextualidad**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

OCDE.PISA.2015: Technical Report. 2017. Disponível em:
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**. São Paulo: Pontes editores, 2015.

OTTONELLI, Rosmere A. Vivian. **Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar**: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870). 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2015.

PERISEÉ, G. **Elogio da leitura**. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

PETIT, Michele. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSENFELD, A. **Estrutura e Problema da Obra Literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANT'ANA, M. de F. **Passos Iniciais à formação do leitor literário**: "oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. 161 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR, 2019.

SANT'ANA, M. de F.; FANT, C. C. S.; FLECK, G. F.; **Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino fundamental**. In: SOUZA. Ana Lúcia Silva; OLIVEIRA, Daniele de; PEREIRA,

Julio Neves; (Orgs.). **Cotidiano escolar: teoria e prática no Profletras**. EDUFBA. Salvador: 2020. p. 367-384.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, M. C. F. de; SANTOS, V. P. dos; FLECK, G. F. Leitura no ensino fundamental: uma experiência com “oficinas literárias temáticas”: um por todos e todos por um. *In*: MACIEL, João Wandemberg Gonçalves; SALES, Laurênia Souto; CAVALCANTE, Marineuma de Oliveira Costa; NICOLAU, Roseane Batista Feitosa. (Orgs.). **Formação de professores em língua e literatura: compartilhando experiências**. UFPB. João Pessoa: 2020. p. 113-123.

SUTHERLAND, J. **Uma breve história da literatura**. Porto Alegre: L&PM, 2017

THIOLLENT M. **Metodologia da pesquisa – ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ZAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ZUCKI, R. **Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

ANEXOS

Anexos 01 e 02 – Trechos do livro Platão. Timeu-Crítas. (2011). Trad. de Rodolfo Lopes.

<p style="text-align: right;"><i>Crítas</i></p> <p>era extraído em vários locais da ilha, o qual naquela altura era, à parte o ouro, o material mais valioso –, e a floresta fornecia tudo quanto pudesse ser trabalhado pelos carpinteiros.</p> <p>A ilha produzia tudo em abundância, e, no que respeita aos animais, alimentava convenientemente os domesticados e os selvagens, incluindo a raça dos elefantes que nela existia em grande número. No entanto, havia também pastagens para os outros seres-vivos, tanto os que viviam nos pântanos, nos lagos e nos rios, quanto os que pastavam nas montanhas e nas planícies – havia em abundância para todos eles, e também na mesma medida para este animal⁵², que era por natureza o maior e o mais voraz. Além disto, criava também diversos aromas, que actualmente a terra tem aqui e ali, de raízes, folhagens, madeiras ou sucos destilados de flores ou de frutos – isto produzia e criava a ilha em abundância. Mais ainda: frutos cultivados, secos e tudo quanto usamos na alimentação e de que aproveitamos o grão – chamamos leguminosas a todas as suas variedades –, os frutos das árvores que nos fornecem bebida, comida e óleo⁵³, os frutos que crescem em ramos altos, os quais são difíceis de armazenar e</p> <hr/> <p>paredes, colunas e pavimento do templo de Posídon); além disso, também a estela que continha gravadas as leis dos primeiros reis era deste material (119d). Embora se tenha tentado identificar esta substância com “um reluzir semelhante ao fogo” (116c), propondo hipóteses como o latão ou uma liga composta entre ouro e cobre (como sugere a falsa etimologia latina <i>aurichalcum</i>), é provável que se trate de uma substância mitológica. Sobre este assunto, vide Halleux (1973).</p> <p>⁵² Isto é, o elefante.</p> <p>⁵³ Azeitonas.</p> <p style="text-align: center;">233</p>	<p style="text-align: right;">PLATÃO</p> <p>que usamos apenas por prazer e divertimento⁵⁴, e tudo quanto oferecemos como estimulante desejável depois da ceia a quem sofre por estar cheio⁵⁵ – naquela altura, a extraordinária ilha, que então estava sob o Sol⁵⁶, fornecia todas estas coisas belas e admiráveis em quantidade ilimitada.</p> <p>Por receberem da terra tudo isto, construíram</p> <p>c templos, residências reais, portos, estaleiros navais e melhoraram todo o restante território, organizando tudo do modo que se segue. Primeiro, fizeram pontes sobre os anéis de mar que estavam à volta da metrópole antiga, criando deste modo um acesso para o exterior e para a zona real. Esta zona real, fizeram-na logo de princípio no local onde estava estabelecida a do deus e a dos seus antepassados. Como cada um, quando o recebia do outro, adornava aquilo que já estava</p> <p>d adornado, superava sempre, na medida do possível, o anterior, até que tornaram o edifício espantoso de ver graças à magnificência e beleza das suas obras.</p> <p>Escavaram um canal com três pletros⁵⁷ de largura, cem pés⁵⁸ de profundidade e cinquenta estádios⁵⁹ de comprimento, que começaram a partir do mar até ao anel mais exterior, e naquele local construíram uma via de acesso do mar àquele ponto, como a um porto;</p> <hr/> <p>⁵⁴ Tratar-se-á, provavelmente, de romãs.</p> <p>⁵⁵ Será, com bastante certeza, o limão, que naquela altura era utilizado com este fim.</p> <p>⁵⁶ Isto é, que ainda não tinha sido engolido pelo mar (vide supra 25c-d, 108e).</p> <p>⁵⁷ 88,8m.</p> <p>⁵⁸ 29,6m.</p> <p>⁵⁹ 8880m.</p> <p style="text-align: center;">234</p>
--	---

Fonte: LOPES, R. N. (trad.) (2011). Platão. Timeu-Crítas. Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.

Anexo 03 – Imagem da Atlântida do site “SUPERINTERESSANTE” – Ilustrações de Sattu, Luiz Iria, Luciano Veronezi e Rodrigo Cunha/Mundo Estranho



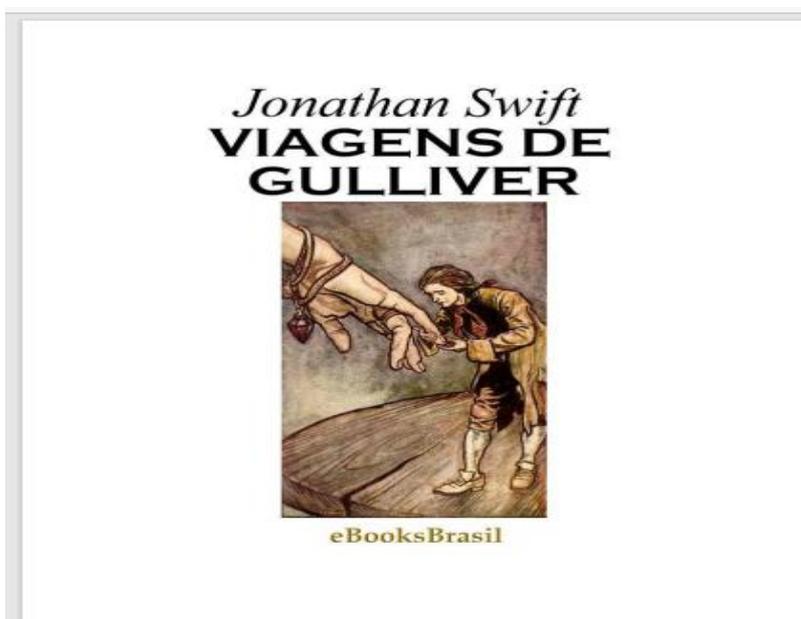
Fonte: Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/infografico-como-era-a-civilizacao-perdida-de-atlantida>. Acesso em: 03 maio 2023.

Anexo 04 – Imagem “*The Fall fo Athantis*” – Pintura de Monsù Desiderio.



Fonte: Disponível em: <https://www.wikidata.org/wiki/Q19897722>. Acesso em: 03 maio 2023.

Anexo 05 – Imagem da capa do livro *As viagens de Gulliver*, (2004), Jonathan Swift



Fonte: Livro: SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. E- book, 2004.

Anexo 06 – Imagem da capa do livro *A ilha* (s/d), Aldous Huxley



Fonte: Livro: HUXLEY, Aldous. *A ilha*. E- book, s/d.

Anexos 07 e 08 – Trechos do livro “POMPEIA” (2005), de Robert Harris

HORA SEXTA 12h57

"A superfície do vulcão rompeu-se pouco depois do meio-dia, permitindo a explosiva descompressão do principal corpo de magma [...] A velocidade de saída do magma foi aproximadamente de 1.440 quilômetros por hora (Mach 1). A convecção levou gás incandescente e clastos de pedra-pomes a uma altura de 28 quilômetros".

Ao todo, a energia térmica liberada durante a erupção inteira pode ser calculada usando-se a seguinte fórmula:

$E_{th} = V \times d \times T \times K$ onde E_{th} é em joules, V é o volume em quilômetros cúbicos, d é a gravidade específica (1,0), T é a temperatura do ejetor (500 graus centígrados), e K é uma constante incluindo o calor específico do magma e o equivalente mecânico do calor ($8,37 \times 10^{14}$).

Assim, a energia térmica liberada durante a erupção no ano 79 d.C. deve ter sido aproximadamente 2×10^{18} joules - ou cerca de 100.000 vezes a da bomba atômica de Hiroshima.

Dynamics of Volcanism

Depois, sempre que comparavam suas histórias, os sobreviventes se perguntavam como o momento soara diferente para cada um deles. A 190 quilômetros de distância, em Roma, ele foi ouvido como uma batida seca, como se uma estátua pesada ou uma árvore tivesse caído.

Os que escaparam de Pompéia, que ficava a oito quilômetros em favor do vento, sempre juravam que tinham ouvido dois estrondos fortes, enquanto em Cápua, distante cerca de 32 quilômetros, o barulho desde o início foi uma trovoadas contínua, violenta. Mas em Miseno, que ficava mais perto do que Cápua, não se ouviu barulho algum, só a súbita aparição de uma estreita coluna de escombros pardo, jorrando silenciosamente no céu sem nuvens.

Para Attilius, foi como uma grande e seca onda que chegou estourando por cima de sua cabeça. Ele estava aproximadamente três quilômetros longe do cume, seguindo uma antiga trilha de caça pela floresta, descendo rápido a cavalo pelo flanco oeste da montanha. Os efeitos do envenenamento tinham sido reduzidos a uma pequena pontada de dor atrás dos olhos e, em lugar da

sonolência, tudo parecia estranhamente nítido e realçado. Ele não tinha dúvida nenhuma quanto ao que ia acontecer. Seu plano era pegar a estrada costeira em Herculano e cavalgar direto para Miseno, a fim de avisar o almirante. Ele calculava que chegaria lá até o meio da tarde. A bala brilhava ao sol entre as árvores, perto o bastante para ele poder distinguir linhas individuais de ondas. Ele estava observando o padrão brilhante das teias de aranha que pendiam livres da folhagem e uma onda especial de maruins, girando embaixo de um galho à sua frente, quando de repente eles desapareceram.

O choque do estrondo atingiu-o pelas costas e derrubou-o para a frente. Ar quente, como a abertura da porta de uma fornalha. Depois, algo pareceu estalar em seus ouvidos e o mundo tornou-se um lugar sem som, de árvores que se curvavam e folhas que giravam. O cavalo tropeçou e quase caiu, e ele se agarrou ao pescoço do animal enquanto mergulhavam pela trilha, ambos seguindo na crista da onda escaldante, e então de repente ela acabou. As árvores se endireitaram, o entulho assentou e o ar se tornou respirável outra vez. Ele tentou falar com o cavalo, mas estava sem voz, e quando olhou para trás, na direção do topo da montanha, viu que ele tinha desaparecido e, em seu lugar, uma haste de rocha e terra jorrava para cima.

Visto de Pompéia, parecia que um forte braço pardo tinha dado um golpe e rompido o pico e pretendia fazer um buraco no teto do céu - bang, bang; aquele estalo duplo - e então um ronco forte, diferente de qualquer outro som da natureza, chegou rolando pela planície. Ampliatius correu para fora com os magistrados. Da padaria ao lado e pela rua toda pessoas saíram para olhar o Vesúvio, protegendo os olhos, o rosto virado para aquele novo sol escuro que nascia no norte sobre seu trovejante plinto de rocha. Ouviram-se alguns gritos, mas não houve um pânico geral. Ainda estava cedo demais, a coisa era muito apavorante - muito estranha e remota - para ser percebida como uma ameaça imediata.

Ampliatius pensou que aquilo fosse acabar a qualquer momento. Ele queria que fosse assim. Deixe isso se amainar agora e a situação ainda poderá ser controlada. Ele tinha a ousadia, a força de caráter, era tudo uma questão de apresentação. Podia resolver até mesmo aquilo: "Os deuses nos deram um sinal, cidadãos! Prestemos atenção à instrução deles! Vamos construir uma grande coluna, imitando a inspiração celestial! Nós vivemos num local privilegiado!" Mas a coisa não parava. Subia cada vez mais. Mil cabeças inclinaram-se para trás, como se fossem uma, para seguir a trajetória e aos poucos os gritos isolados tomaram-se mais espalhados. O pilar, estreito na base, alargava-se à medida que subia, seu ápice achatando-se pelo céu.

Anexo 09 – Trechos da Carta a Tácito por Plínio, o Jovem

9. Praeterea mare in se resorberi et tremore terrae quasi repelli uidebamus. Certe processerat litus, multaue animalia maris siccis harenis detinebat. Ab altero latere nubes atra et horrenda, ignei spiritus tortis uibratisque discursibus rupta, in longas flammaram figuras dehiscibat; fulguribus illae et similes et maiores erant.

10. Tum uero idem ille ex Hispania amicus acrius et instantius 'Si frater' inquit 'tuus, tuus auunculus uiuit, uult esse uos saluos; si periit, superstites uoluit. Proinde quid cessatis euadere?' Respondimus non commissuros nos ut de salute illius incerti nostrae consuleremus.

9. Além disso víamos que o mar se recolhia em si mesmo e como que se apartava do tremor da terra. Certamente a praia avançara, e retinha muitos animais do mar nas areias secas. Do outro lado, uma nuvem escura e medonha, traspassada por movimentos cintilantes e retorcidos do sopro ígneo, abria-se em longas formas de chamas; estas eram semelhantes e maiores que relâmpagos.

10. Então, na verdade, aquele mesmo amigo da Hispânia diz mais áspera e mais veementemente: “Se teu irmão, teu tio vive, quer que sejais salvos; se pereceu, vos quis sobreviventes. Assim, o que esperais para fugir?” Respondemos que não consentiríamos que, incertos da salvação dele, deliberássemos sobre a nossa.

Anexo 10, 11 e 12 – Imagens da reportagem do site Portal Factótum Cultural (2021) - “A vida das mulheres no Irã antes e depois da Revolução Islâmica”



Fonte: Disponível em: <https://factotumcultural.com.br/2021/01/28/a-vida-das-mulheres-no-ira-antes-e-depois-da-revolucao-islamica/>. Acesso em: 04 maio 2023.



Fonte: Disponível em: <https://factotumcultural.com.br/2021/01/28/a-vida-das-mulheres-no-ira-antes-e-depois-da-revolucao-islamica/>. Acesso em: 04 maio 2023.



Fonte: Disponível em: <https://factotumcultural.com.br/2021/01/28/a-vida-das-mulheres-no-ira-antes-e-depois-da-revolucao-islamica/>. Acesso em: 04 maio 2023.

Anexos 14, 15, 16 e 17 – Trechos do livro “A Muralha” (1954), de Dinha Silveira de Queiroz

IV

Quando Cristina se avizinhou de Piratininga, uma ilusão lhe ofuscou o olhar. De longe, a vila parecia importante, erçada de fortificações, com altos muros e paliçadas. Mas ao chegar perto, viu que aqueles eram restos de muros e tôda aquela aparência sofria de incrível desmazelo. Eram ruínas. Entravam e saíam livremente os porcos; crianças patinhavam na lama a seus pés. Mais lhe parecia a Vila de São Paulo, ao penetrar nela, uma aldeia em abandono. Ao transpor uma pequena ponte, por ali se quedaram, ela, Aimbé e Tuiú, à espera do outro índio, mandado, havia horas, como mensageiro, avisar a gente da Lagoa Serena.

Cristina se sentiu abandonada na espera. A chegada de estrangeiros não atiçava o povo, que deveria ter ficado atrás das janelas, nessa vila estranha. Cristina perguntou a Aimbé: — Piratininga é isto? Nada mais?

Aimbé franziu o rosto sardento: — Piratininga morre, todo dia da semana. Só tem vida dia santo, dia de festa. Ai fica tudo uma beleza.

A espera pareceu-lhe um século. De quarto em quarto d' hora, chegava-lhe, de longe, ao ouvido, a voz triste do sino do Colégio. Procurava observar, no pouco que via, os costumes da nova terra. Mas tudo era tão estranho, contrastando com tôdas as normas até ali apreendidas por ela! Passava um senhor, acompanhado de um escravo preto seminu. Trazia o homem chapéu de feltro importante, um antigo traje de cerimônia, mas os seus pés iam nus pisando as pedras. Houvera apreciado o edifício que deveria ser o mais rico da cidade — o da Câmara. Ainda que encimado por uma espécie de torreão, que ostentava no tôpo a bandeira com a Cruz de Malta — que lhe mandava como que o único adensinho gentil — sua importância era relativa unicamente aos outros pequenos prédios do lugarejo. Em Lisboa podia passar por uma prisão de bairro. E a môça, na sua espera, não se descuidava, a alisar-se, a pentear-se, a enxugar o suor do rosto. Imaginava que, em breve, apareceria ali um luzido cortejo para acompanhá-la à Lagoa Serena. Por mais rústico que fosse este país, por certo haveria êle de se interessar pelas pompas do noivado, que cabem até mesmo nos sítios mais distantes do campo, em Portugal. Pensava que, em breve, numa nuvem de pó, surgiriam Tiago, seus irmãos, em tôda uma pequena côrte de amigos e de parentes, para vir saudá-la. Tanta aflição de espera lhe punha um frio desconhecido no corpo. E de repente, como se o seu pensamento fosse uma antevisão, ela viu, num canto de rua de casas baixas e encostadas, surgir um cortejo composto de séres confusos, que gritavam, num tropel de cavaleiros e de homens a pé, cortejo que desceu a ruazinha e desembocou perto da ponte, aos gritos de — Viva a noiva! — Explodiram foguetes. “Que visão tão cômica!” — pensava ela, perplexa. “Que gente tão especial!”

Aimbé lhe puxou o braço: — Olha lá atrás!

Ela se voltou. Além da ponte, Joana Antônia, ela mesma transformada numa espécie de estandarte vivo, esperava risonha e orgulhosa, o magote de estranhos Cortesãos. À frente, ia um cavaleiro de gibão de couro, que mal se fechava no ventre sacudido pelo andar do animal. O chapéu escapava para trás descobrindo-lhe a face redonda. Era pachola, muito típico, e simpático. — Eis Davidão — Cristina viu logo. Êle havia também vindo de Portugal, mas agora era tão de Piratininga como um peixe pertence ao rio. Riscou pela ponte em algazarra e estrépito o noivo Davidão com seus amigos. Cristina acompanhou o teatro de abraços e de festas. “Joana Antônia escolhera marido tão ruidoso e comunicativo quanto ela mesma” — pensou. E logo Davidão, Joana Antônia e tôdas as pessoas passaram rente à môça. Joana Antônia, vendo-a, parou: — Dona Cristina — disse, — aqui está a flor dos noivos de São Paulo! Vêde bem, pela sua grossura e por seu vestir, que é homem de vida farta. Acabaram-se os maus tempos para mim!

O noivo pareceu extremamente lisonjeado com essa declaração. E batendo com certo carinho na própria rotundidade, disse: — Ai, quanto à vida farta, é bem verdade o que diz a menina Joana Antônia! Tôda esta glória do bom viver quase me vai por água abaixo, pelo cuidado que tive com a viagem da minha rica noivinha. Mas agora não lhe faltará nem proteção nem carinho.

Ao que Joana Antônia respondeu: — Estás bem certo de que terás mulher para proteger? Ou para ajudar a mandar? Mestre Davidão, nunca fizeste um tão bom negócio, quanto este que me trouxe aqui. Tenho ganas de te ajudar em teu empreendimento de tal forma, que havemos de ser, se não príncipes, pelo menos os senhores mais ricos desta terra. Ainda bem que não escolheste mulher rezadeira, mas de tino e coragem.

Cristina ficou chocada com essa assombrosa falta de modéstia. Mas a própria Joana Antônia a fez sorrir, dizendo: — Dona Cristina, se estiverdes enfiada de vossa vida e de vossa gente, procurai a mim e a Davidão. Estou tão contente! Davidão, não vamos perder tempo. Toca para casa!

Davidão fez um cumprimento para Cristina: — Pois quando quiser, venha a menina à nossa casa. Sou um homem muito conhecido. É só procurar pelo Davidão, que até mesmo os cachorros lhe ensinam onde moro. Quando vier a alguma função da Igreja, esteja em nossa casa, que teremos gosto em hospedá-la. E também se tiver qualquer coisa para vender, não deixe de procurar-me, que eu dirijo o negócio. Não há estrangeiro que não tenha tido comigo um ajuste. Eu vendo, eu troco, tudo debaixo do bom desejo de fazer, não só fregueses, mas amigos.

Cristina foi mais calorosa do que supunha:

— Que Deus vos abençoe — disse. — O vosso entusiasmo me aquece o coração.

E ao dizer “aquece o coração”, sua voz se encolheu e tremeu um pouco.

Lá se foi despachado o cortejo dos noivos, seguidos por uns poucos

Ela se voltou. Além da ponte, Joana Antônia, ela mesma transformada numa espécie de estandarte vivo, esperava risonha e orgulhosa, o magote de estranhos Cortesãos. À frente, ia um cavaleiro de gibão de couro, que mal se fechava no ventre sacudido pelo andar do animal. O chapéu escapava para trás descobrindo-lhe a face redonda. Era pachola, muito típico, e simpático. — Eis Davidão — Cristina viu logo. Ele havia também vindo de Portugal, mas agora era tão de Piratininga como um peixe pertence ao rio. Riscou pela ponte em algazarra e estrépito o noivo Davidão com seus amigos. Cristina acompanhou o teatro de abraços e de festas. “Joana Antônia escolhera marido tão ruidoso e comunicativo quanto ela mesma” — pensou. E logo Davidão, Joana Antônia e tôdas as pessoas passaram rente à môça. Joana Antônia, vendo-a, parou: — Dona Cristina — disse, — aqui está a flor dos noivos de São Paulo! Vêde bem, pela sua grossura e por seu vestir, que é homem de vida farta. Acabaram-se os maus tempos para mim!

O noivo pareceu extremamente lisonjeado com essa declaração. E batendo com certo carinho na própria rotundidade, disse: — Ai, quanto à vida farta, é bem verdade o que diz a menina Joana Antônia! Tôda esta glória do bom viver quase me vai por água abaixo, pelo cuidado que tive com a viagem da minha rica noivinha. Mas agora não lhe faltará nem proteção nem carinho.

Ao que Joana Antônia respondeu: — Estás bem certo de que terás mulher para proteger? Ou para ajudar a mandar? Mestre Davidão, nunca fizeste um tão bom negócio, quanto este que me trouxe aqui. Tenho ganas de te ajudar em teu empreendimento de tal forma, que havemos de ser, se não príncipes, pelo menos os senhores mais ricos desta terra. Ainda bem que não escolheste mulher rezadeira, mas de tino e coragem.

Cristina ficou chocada com essa assombrosa falta de modéstia. Mas a própria Joana Antônia a fez sorrir, dizendo: — Dona Cristina, se estiverdes enfarada de vossa vida e de vossa gente, procurai a mim e a Davidão. Estou tão contente! Davidão, não vamos perder tempo. Toca para casa!

Davidão fez um cumprimento para Cristina: — Pois quando quiser, venha a menina à nossa casa. Sou um homem muito conhecido. É só procurar pelo Davidão, que até mesmo os cachorros lhe ensinam onde moro. Quando vier a alguma função da Igreja, esteja em nossa casa, que teremos gôsto em hospedá-la. E também se tiver qualquer coisa para vender, não deixe de procurar-me, que eu dirijo o negócio. Não há estrangeiro que não tenha tido comigo um ajuste. Eu vendo, eu troco, tudo debaixo do bom desejo de fazer, não só fregueses, mas amigos.

Cristina foi mais calorosa do que supunha:

— Que Deus vos abençoe — disse. — O vosso entusiasmo me aquece o coração.

E ao dizer “aquece o coração”, sua voz se encolheu e tremeu um pouco.

Lá se foi despachado o cortejo dos noivos, seguidos por uns poucos

diferentes. Só Mãe Cândida será o meu pôrto seguro!”

Em tudo que vira até ali não havia — ela mesma não se explicava bem porque — encontrado a firmeza do apoio e da simpatia, que a figura de Mãe Cândida lhe impusera à alma.

Entraram. A sala enorme era mistura de salão de recepção e de depósito de arreios. Sentou-se com Mãe Cândida num sofá tôsko e duro. E então viu-se cercada de mulheres: mulheres morenas, severas, que a olhavam, obstinadamente, hesitando na pergunta. Uma pergunta que ela bem sabia qual era: “Que é que vosmecê trouxe para nós?”

Anexos 17 e 18 – Trechos do romance híbrido entre história e ficção “Para você nunca se esquecer de mim: Imperatriz no tempo do imperador” (2019), de Eugenia Zerbinì.

Capítulo 1

Quantos sonhos cabem dentro de 13 ânforas antigas de cobre?

1

Ao mesmo tempo em que os sinos das mais de 200 igrejas de Nápoles bimbalhavam anunciando o Ângelus, 21 tiros de canhão soaram no cais de Santa Lucia, às seis horas da tarde do dia 1 de julho de 1843. Noticiavam meu embarque no escaler que me encaminharia à fragata Constituição, fundeada pouco além, nas águas mais profundas do golfo. A salva de tiros ainda ecoava no ar perfumado por laranjeiras, limoeiros e pés de mirto daquele fim de tarde de verão, quando os marujos da esquadra brasileira, formada pelas corvetas Euterpe e Dois de Julho, capitaneadas pelo Constituição, bradaram sete vezes “Viva a imperatriz!”, saudando minha chegada a este último. Com meus 21 anos e meus trajes de cores claras, ao desembarcar no convés do Constituição, pisara em solo brasileiro, e pela primeira vez fui aclamada

corveta, deu o sinal para a partida da divisão napolitana. Naquele cenário de sonho, com o coração estourando pelo excesso de emoção, eu mal me mantinha em pé na amurada do Constituição, rezando em silêncio e agradecendo as graças com que eu fora contemplada.

Dia 30 de maio – consagrado a São Fernando, onomástico de meu real irmão – há 32 dias de meu embarque, eu me tornara aos olhos de Deus a mulher de D. Pedro II de Bragança, Sua Majestade o Imperador do Brasil, durante missa solene celebrada na Capela Palatina, nas dependências de um dos palácios de minha família. Diante do altar de bronze e mármore, entalhado com pedras preciosas coloridas, consagrado a Santa Teresa, esposara um marido que eu só conhecia por cartas, por um retrato e pela imaginação. À noite, pela primeira vez na vida, fui ao teatro de San Carlo. *Papà*, o rei, havia proibido que as filhas frequentassem a ópera. Mas era diferente a partir de agora: além de mulher casada, eu era a soberana de uma potência estrangeira.

Meu primeiro contato com Pedro foi epistolar. Após a assinatura do acordo de nosso casamento em Viena, em 1842, recebi sua carta. Esperei até a data de seu aniversário, dia 2 de dezembro, para respondê-la. De início, tímida (como a Lua minguante que reinava no céu quando

com meu novo título.

Em uma cerimônia pontuada por pompa e protocolo, eu acabara de ser entregue pelo Ministro de Negócios Estrangeiros do Reino das Duas Sicílias ao chefe da missão brasileira que viera me buscar em nome do segundo imperador do Brasil. Em um dos mais belos salões do palácio Chiatamone, com suas janelas debruçadas sobre a baía, apenas duas portas ficaram abertas, uma em cada um de seus extremos. Entrei por uma delas, onde, em cima do batente, haviam pendurado uma bandeira branca com as armas dos Bourbon das Duas Sicílias. De braço dado com o príncipe di Scilla (o mencionado ministro), caminhei até o meio da sala, que fora marcado de lado a lado com uma fita vermelha. Quando me aproximei dessa fita, ela foi cortada. Então, o chefe da missão brasileira, visconde de São Salvador dos Campos, curvou-se e estendeu-me a mão, pousando-a sob a minha. Assim caminhamos em direção à outra porta, sobre a qual pendia a bandeira verde-amarela com as armas do império do Brasil.

Exatamente às seis e meia, estando alinhadas à esquadra brasileira as três fragatas napolitanas que me acompanhariam na viagem ao Brasil, meu irmão, o rei Fernando II de Nápoles, a bordo de uma

do meu nascimento), dirigi-me a Pedro como primo e futuro marido e pedi desculpas por escrever em francês. Ressalvei, todavia, que já havia iniciado meus estudos de português. Comunicava a ele, além de minha satisfação por sua escolha recair sobre minha jovem pessoa, a confiança e o prazer em sua promessa de me fazer feliz. Do mesmo modo, eu faria tudo o que estivesse ao meu alcance para também agradá-lo e fazê-lo feliz. Antes de me despedir, pedia que me recomendasse junto a suas irmãs – princesas Januária e Francisca de Bragança – as quais eu já apreciava e de quem havia ouvido falar muito bem.

Não se enganem, uma vez que esse trecho final não era verdadeiro de todo. Eu me lembrava da reação de minha cunhada ao receber as cartas que cada uma das princesas de Bragança haviam lhe escrito, quando do anúncio de minhas bodas, em junho de 1842. O motivo de riso da rainha consorte do Reino das Duas Sicílias foi menos a caligrafia infantil dos remetentes – sim, Pedro havia mandado também a sua cartinha – e mais o fato de elas terem sido escritas em português. Logo ela, Maria Teresa de Habsburgo-Taschen, que se comunicava com o rei e seus filhos em alemão e faleceu sem fazer questão de aprender o italiano.

Anexo 19 – Imagem da reportagem do site Aventuras na História “O constrangedor primeiro encontro de Dom Pedro II e Teresa Cristina”



Fonte: Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-constrangedor-primeiro-encontro-de-d-pedro-ii-com-teresa-cristina.html?utm_source=site&utm_medium=txt&utm_campaign=copypaste. Acesso em: 04 maio 2023.

Anexo 20 – Conjunto de “Adivinhas”

1. Más intenções



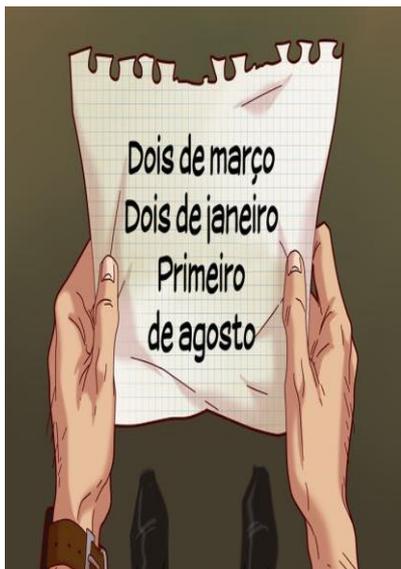
Uma mulher convidou sua amiga para jantar. Ela fez purê de batatas e carne assada. Para sobremesa, cortou uma maçã pela metade, ofereceu à amiga uma das partes junto com um creme ao lado do prato, deixando o resto do creme num recipiente separado. Depois, a própria mulher comeu a outra metade da mesma maçã.

A amiga morreu envenenada, mas a anfitriã sobreviveu, apesar de ter comido a mesma maçã. Como isso é possível.



2. Quem está mentindo?

Num domingo, um homem chamado Tom saiu para fazer uma excursão com seu amigo Chris, após deixar seu irmão, Dan, avisado. No sábado seguinte, a polícia encontrou Tom morto no local. Dan disse que tinha trabalhado a semana inteira, enquanto Chris foi encontrado vagando pela estrada. Ele contou ter se perdido na floresta logo após chegar lá, e que encontrou o caminho de casa. Olhe para a foto e descubra quem está mentindo.



3. Adivinhe o nome do assassino

Ronald Green, um homem que morava numa bela casa na rua Baker, acaba de ser sequestrado. Sherlock Holmes foi intimado para resolver o caso. Ele encontrou, na cena do crime, um bilhete escrito pela vítima. O papel dizia:

“Dois de março, dois de janeiro, primeiro de agosto”.

Sherlock sabia que, de alguma maneira, o nome do sequestrador estava oculto no bilhete. Os suspeitos eram os seguintes:

Ana Green, filha e herdeira de Ronald.
John Jacobson, um funcionário do sequestrado.
June Green, esposa do sequestrado.

Sherlock não demorou a descobrir o nome do sequestrador. Será que você também consegue?



4. Adivinhe quem é a vítima e o nome do assassino

São 5 homens. E as pistas são as seguintes:

1. Um deles atirou e matou um dos outros cinco.
2. Dan correu na maratona de Nova York ontem, junto com um dos homens inocentes.
3. Mike se considerava agricultor antes de se mudar para a cidade.
4. Jeff é consultor de informática e deseja instalar o novo computador de Ben na semana que vem.
5. O assassino teve a perna amputada no mês passado.
6. Ben conheceu Jack pela primeira vez seis meses atrás.
7. Jack está isolado desde o crime.
8. Dan costumava beber muito.
9. Ben e Jeff montaram seus últimos computadores juntos.
10. O assassino é irmão de Jack. Eles cresceram juntos em Seattle.



5. O nome está escrito no bilhete

Numa noite de nevasca intensa, Sherlock Holmes estava em casa, diante da lareira. De repente, uma bola de neve bateu contra sua janela, quebrando o vidro. Ele levantou-se e olhou para fora a tempo de ver três meninos da vizinhança, todos irmãos, correndo numa esquina. Os meninos se chamavam John Crimson, Mark Crimson e Paul Crimson. No dia seguinte, Holmes recebeu um bilhete que dizia: “? Crimson. Ele quebrou sua janela”.

Qual dos três irmãos quebrou a janela?



6. Pense “fora da caixa” com esse problema

Um homem foi encontrado morto num campo nevado. A única evidência que ficou no local foi um par de marcas, formando duas linhas paralelas.

Quem a polícia deve procurar?



7. Não existe crime perfeito

Um homem rico morava sozinho numa casinha. Como ele tinha uma deficiência, tudo de que o homem precisava era entregue no local. O carteiro foi entregar uma carta na quinta-feira quando notou que a porta da casa estava entreaberta. Pela fresta, ele viu o corpo do homem caído sobre uma poça de sangue já seco. Ele viu ainda que, dentro da casa, havia duas garrafas de leite, o jornal de segunda-feira, um catálogo, folhetos e correspondências não abertas. Quando Sherlock Holmes chegou à casa, disse à polícia que o assassino era o carteiro.

Como ele descobriu?



8. Viagem complicada

Dois amigos viajaram para escalar uma montanha, mas só um deles voltou, dizendo que o outro havia escorregado durante a subida e morrido. Ao investigar, a polícia acabou prendendo o homem alegando o seguinte: “Recebemos uma ligação do seu agente de viagens. Sabemos que você matou seu amigo”. Como os policiais descobriram que tinha sido um assassinato?

ELE ESTÁ MENTINDO?



9. Mais cedo ou mais tarde, tudo é descoberto

Um homem chamado Evan ligou para a polícia dizendo que tinha encontrado seu amigo, Liam, assassinado à beira do mar. Disse que tinha emprestado sua casa na praia para que o amigo passasse uma semana, durante o verão na Califórnia. Acrescentou que tinha acabado de chegar depois de passar um mês trabalhando durante o inverno argentino, e que sua intenção era se reunir com o amigo, mas que o tinha encontrado morto. Quando a polícia chegou ao local, logo percebeu que Evan mentia. Olhe a foto e descubra o porquê.



10. Não é tão óbvio como parece. Vamos testar suas habilidades. Observe a foto dessas duas mulheres. Uma delas passou os últimos 10 anos vivendo na pobreza e acaba de matar um homem para pagar sua imensa dívida. Descubra qual delas é a criminosa.



11. Pode beijar... a noiva?

Um homem acorda depois de passar dois dias em coma, após sofrer um acidente de carro que o deixou com amnésia. De repente, duas mulheres chegam ao hospital. Uma delas diz que é esposa do homem, enquanto a outra garante ter filhos com ele. Quem está mentindo?



12. Você é mesmo perspicaz?

Sherlock Holmes precisa que seu raciocínio esteja afiado. Apenas observando a imagem acima e usando suas habilidades intuitivas e intelectuais, descubra qual das duas famílias é pobre.



13. Só para grandes observadores

Sherlock Holmes levaria menos de um minuto para descobrir quem é o ladrão nessa foto. Pista: a criança não é o meliante. E aí, consegue resolver o mistério?

Anexo 21 – Conjunto de “QR-codes”



APÊNDICE – A

Quadro 6 – Capítulos de livro, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, escritos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”.

TÍTULO DO CAPÍTULO	AUTOR(ES)	DADOS BIBLIOGRÁFICOS
<p>O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica.</p>	<p>Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki</p>	<p>Zucki, Renata. O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica. In: <i>Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar</i>. Org: FLECK, Gilmei Francisco. Curitiba: CRV, 2017. ISBN:978-85-444-2037-9 p. 73-88</p>
<p>Pesquisas com a literatura infantil no mestrado profissional em letras – Profletras: uma resignificação dos contos de fada em sala de aula.</p>	<p>Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki</p>	<p>FLECK, Gilmei Francisco. Zucki, Renata. Pesquisas com a literatura infantil no mestrado profissional em letras – Profletras: uma resignificação dos contos de fada em sala de aula. In: <i>A Pesquisa em literatura e leitura na formação docente : experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino</i>. Javier Lopez, Gilmei Francisco Fleck, Leila Shaí del Pozo González, (organizadores). – volume I, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. ISBN: 978-85-7591-542-4 p. 55-80.</p>

Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor Literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino Fundamental	Michele de Fátima Sant'Ana; Carla Cristiane Saldanha Fant; Gilmei Francisco Fleck	SANT'ANA, M. F.; FANT, C. C. S.; FLECK, G. F. Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino fundamental. <i>In.</i> : SOUZA, A. L. S.; OLIVEIRA, D.; PEREIRA, J. N. (Org.). Cotidiano escolar : teoria e prática no Profletras. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 367-384.
Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em "Oficinas literárias temáticas"	Gilmei Francisco Fleck; Carla Cristiane Saldanha Fant; Michele de Fátima Sant'Ana; Wilson Pruzak dos Santos	FLECK, G. F.; FANT, C. S. F.; SANT'ANA, M. F.; SANTOS, V. P. Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em "Oficinas literárias temáticas". <i>In.</i> : FLECK, G. F.; ROMANO, P. A. B.; SILVA, L. H. O.; NASCIMENTO, M. F.; MENDONÇA, S. C. (Org.). <i>Searas literárias: dimensões literárias e práticas de literatura no Profletras</i> . Rio Branco/AC: Nepan, 2020, p. 67-86.
Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I	Gilmei Francisco Fleck; Marcio da Silva Oliveira; Matilde Costa Fernandes de Souza; Wilson Pruzak dos Santos	FLECK, Gilmei Francisco; OLIVEIRA, Marcio da Silva; SOUZA, Matilde Costa Fernandes; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I. <i>In.</i> : <i>Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I</i> . Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2020, p. 191-212.
Leitura no Ensino Fundamental: uma	Gilmei Francisco Fleck;	FLECK, Gilmei Francisco; SOUZA, Matilde Costa

<p>experiência com “oficinas literárias temáticas” – “um por todos e todos por um”</p>	<p>Matilde Costa Fernandes de Souza;</p> <p>Vilson Pruzak dos Santos</p>	<p>Fernandes; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Leitura no ensino fundamental: uma experiência com “oficinas literárias temáticas”: um por todos e todos por um. In: <i>Formação de professores em língua e literatura: compartilhando experiências</i>. João Pessoa: Editora UFPB, 2020, p. 113-124.</p>
<p>Literatura e música na sala de aula: Diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de Literatura</p>	<p>Cristian Javier Lopez;</p> <p>Matilde Costa Fernandes de Souza</p>	<p>LOPEZ, Cristian Javier; SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. Literatura e música na sala de aula: Diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de Literatura. In: <i>Searas Literárias: dimensões literárias e práticas de leitura no Profletras</i>. Rio Branco: Nepan, 2020, v. 1, p. 67-85.</p>
<p>Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização</p>	<p>Gilmei Francisco Fleck</p>	<p>FLECK, Gilmei Francisco. Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização. Campinas: IN PINTO, Francisco Neto Pereira, et al. <i>Ensino da literatura no contexto contemporâneo</i>. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 219-236.</p>
<p>Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira :vias para a formação do leitor consciente.</p>	<p>Fernanda Sacomori Candido Pedro;</p> <p>Gilmei Francisco Fleck;</p> <p>Vilson Pruzak dos Santos</p>	<p>FLECK, G.F.; PEDRO, F.S.C.; SANTOS; V.P. Resignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira: vias para a formação do leitor consciente. Jundiaí. IN: DI RAIMO, L.C.F.D, et al. <i>Propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura</i>. Jundiaí- SP, Paco</p>

		editorial, 2022. p.103-118.
A Independência do Brasil ressignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente	Carla Cristina Saldanha Fant; Rosângela Margarete Scopel da Silva; Gilmei Francisco Fleck	FANT, Carla Cristina Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel; FLECK, Gilmei Francisco. A Independência do Brasil ressignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente. IN LACOWICZ, Stanis D.; WEINHARDT, Marilene. Imagens de independência: disputas, retornos e esquecimentos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 73-92.

APÊNDICE – B

Quadro 7 – Artigos publicados entre 2017 e 2023, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)	DADOS BIBLIOGRÁFICOS
Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida	Gilmei Francisco Fleck	FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. <i>Revista a cor das letras</i> (Feira de Santana), v. 20, n. 2, p. 85-103, outubro-dezembro 2019. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4919 . Acesso: 08 abr. 2023.
Formação do leitor literário no ensino fundamental: uma experiência com “o mundo encantado das fadas”	Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant	FLECK, Gilmei Francisco; LOPEZ, Cristian Javier.; FANT, Carla Cristiane Saldanha. Formação do leitor literário no Ensino Fundamental: uma experiência com o Mundo encantado das fadas. <i>Pontos de Interrogação, Bahia</i> , v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 65-82, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosedint/issue/view/496 . Acesso em: 12 mar. 2023.
A estética memorialística enquanto fonte na obra <i>A cor da ternura</i> (2018), de Geni Guimarães: a literatura como instrumento de resignificação histórica das personagens negras	Marcio da Silva Oliveira; Matilde Costa Fernandes de Souza; Michele de Fátima Sant’Ana	OLIVEIRA, Marcio da Silva; SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SANT’ANA, Michele de Fátima. A estética memorialística enquanto fonte na obra <i>a cor da ternura</i> (2018), de Geni Guimarães: a literatura como instrumento de resignificação histórica das personagens negras. <i>EntreLetras</i> v.11 n° 1, 2020, p. 258–275. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13331 . Acesso em 18 abr. 2023
O “descobrimento” do Brasil	Matilde Costa Fernandes de Souza;	SOUZA, Matilde Costa Fernandes; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. O “descobrimento” do Brasil retratado pelo viés

<p>retratado pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: <i>Luana, a menina que viu o Brasil neném</i> (2000) e <i>Tendy e Jã – Jã e os dois mundos na época do descobrimento</i> (2003).</p>	<p>Rosângela Margarete Scopel da Silva</p>	<p>da literatura infantil e infantojuvenil: <i>Luana, a menina que viu o Brasil neném</i> (2000) e <i>Tendy e Jã – Jã e os dois mundos na época do descobrimento</i> (2003). <i>Fermentum</i>. volume 31, número 91, mayo-agosto 2021. Disponível em: https://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47410/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 abr. 2023.</p>
<p>Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação</p>	<p>Gilmei Francisco Fleck; Michele de Fátima Sant'Ana; Tatiane Cristina Becher</p>	<p>FLECK, Gilmei Francisco; SANT'ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiane Cristina. Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação. <i>Literatura: teoria, historia</i>, crítica, v. 23, n. 2, p. 193-216, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59312021000200193&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 abr. 2023.</p>
<p>A linguagem oral como processo interacional: o valor social da variedade linguística rural</p>	<p>Matilde Costa Fernandes de Souza; Wilson Pruzak dos Santos</p>	<p>SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SANTOS, Wilson Pruzak dos. A linguagem oral como processo interacional: o valor social da variedade linguística rural. <i>MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras</i>, n. 58 (2021) Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/rt/printerFriendly/10905/0 Acesso em: 15 abr. 2023.</p>
<p>Narrativas híbridas de história e ficção da literatura Infantojuvenil: ressignificações de personagens históricas na</p>	<p>Michele de Fátima Sant'Ana; Tatiane Cristina Becher</p>	<p>SANT'ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiane Cristina. Narrativas híbridas de história e ficção da literatura Infantojuvenil: ressignificações de personagens históricas na colonização da América Latina. <i>Fermentum</i>, v. 31, n. 91, p. 416-439, maio-agosto 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/474</p>

colonização da América Latina		09. Acesso em: 15 abr. 2023.
Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI	Fernanda Sacomori Candido Pedro; Wilson Pruzak dos Santos	PEDRO, F. S. C.; SANTOS, V. P. Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI. <i>Fermentum</i> . v. 31, n. 91, p. 399-415. mayo-agosto. 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/474 08. Acesso em: 10 abr. 2023.
<i>Tumbu</i> (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil – ressignificações do passado escravagista pela literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente	Vilson Pruzak dos Santos; Raimundo Nonato Duarte Corrêa; Marta Richciki Camargo	SANTOS, Vilson Pruzak dos; CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte; CAMARGO, Marta Richciki. <i>Tumbu</i> (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil – ressignificações do passado escravagista pela literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente. <i>Revista EntreLetras</i> . v. 12, n. 3, p. 190-209. set-dez 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616 . Acesso em: 14 abr. 2023.
Ressignificações do passado pela literatura híbrida Juvenil: a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil- Oficinas Literárias	Carla Cristine Fant Saldanha; Marcio da Silva Oliveira; Rosângela Margarete Scopel da Silva	FANT, Carla Cristine Saldanha; OLIVEIRA, Marcio da Silva Oliveira; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. Ressignificações do passado pela literatura híbrida Juvenil: a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil- Oficinas Literárias. <i>Revista EntreLetras</i> (Araguaína), v.12, n.3, p. 172-189, set-dez 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13331 . Acesso: 10 abr. 2023.
Liberdade ainda que tardia - a inserção da literatura juvenil como	Fernanda Sacomori Candido Pedro; Douglas Rafael	PEDRO, F. S. C.; FACCHINELLO, D.R; CORSI, M. da S. Liberdade ainda que tardia - a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra <i>A viagem</i>

<p>possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Junior</p>	<p>Facchinello; Margarida da Silveira Corsi</p>	<p><i>proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Junior. Revista <i>EntreLetras</i> (Araguaína). v.12.n.3. p. 153-171. Set./Dez. 2021. Disponível em: http://https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13413/19780. Acesso em: 10 abr. 2023.</p>
<p>Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do Leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental – anos finais</p>	<p>Fernanda Sacomori Cândido Pedro; Gilmei Francisco Fleck; Vilson Pruzak dos Santos; Matilde Costa Fernandes de Souza</p>	<p>FLECK, G.F.; PEDRO, F.S.C.; SANTOS, V. P.; SOUZA, M.C.F.; Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do Leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino Fundamental – anos finais. <i>Primeira Escrita</i>, v.9, n. 2, p. 41-53, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523. Acesso em: 10 abr. 2023.</p>
<p>A leitura literária na escola: Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção</p>	<p>Matilde Costa Fernandes de Souza; Simone Spiess; Luciene Souza Santos</p>	<p>SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; Spiess, Simone; SANTOS, Luciene Souza. A leitura literária na escola: ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção. <i>EntreLetras</i>, (Araguaína), v.12 (3), 2022, p.132–152. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616. Acesso: 15 abr. 2023.</p>
<p><i>Os estrangeiros</i> (2012), de Marconi Leal: a</p>	<p>Fernanda Sacomori Cândido Pedro;</p>	<p>PEDRO, Fernanda Sacomori Cândido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. <i>Os estrangeiros</i> (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor</p>

formação do leitor literário consciente -entre a história e a literatura	Gilmei Francisco Fleck; Wilson Pruzak dos Santos	literário consciente -entre a história e a literatura. <i>Revista Juçara</i> . v. 6, n. 1, p. 666-681. Jul. 2022. Disponível em: https://uema.openjournalsolutions.com.br/portal/index.php/jucara/issue/view/233 . Acesso em: 15 abr. 2023.
--	---	---