

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação em Ciências Humanas
Departamento de Letras

Formar-se professor:
LeC como ferramenta de valorização da experiência no processo educacional
Murilo Meloto de Souza

São Carlos
10 de outubro de 2022

MURILO MELOTO DE SOUZA

Formar-se professor:

LeC como ferramenta de valorização da experiência no processo educacional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos, como parte dos requisitos para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso 2” e obtenção do título de Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol.

Orientadora: Profa. Joyce Rodrigues Ferraz Infante

Coorientador: Prof. Dr. Renan Augusto Ferreira Bolognin

SÃO CARLOS – S.P.

2022

MELOTO, Murilo

Formar-se professor: LeC como ferramenta de valorização da experiência no processo educacional / Murilo

MELOTO -- 2022.

45f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Profa. Dr. Joyce Rodrigues Ferraz Infante

Banca Examinadora: Profa Ma. Andressa Jove Godoy

Bibliografia

1. Experiência docente . 2. Literatura e Cultura . 3. Extensão universitária. I. MELOTO, Murilo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

MURILO MELOTO DE SOUZA

FORMAR-SE PROFESSOR:
LeC como ferramenta de valorização da experiência no
processo educacional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos, como parte dos requisitos para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso 2” e obtenção do título de Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Rodrigues Ferraz Infante

Coorientador: Prof. Dr. Renan Augusto Ferreira Bolognin

Data da defesa: 13/dezembro/2022

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Joyce Rodrigues Ferraz Infante
Universidade Federal de São Carlos

Coorientador: Prof. Dr. Renan Augusto Ferreira Bolognin
Sidi, Câmpus Campinas

Membro Titular: Profa. Ma. Andressa Jove Godoy
Universidade do Porto, Portugal

Local: Universidade Federal de São Carlos Paulista
Departamento de Letras

Agradecimentos

Há muitas pessoas que me permitiram chegar até aqui e espero não me esquecer de nenhuma nesta singela seção de agradecimentos. Primeiramente, não poderia deixar de agradecer à minha mãe por toda ajuda financeira que me permitiu entrar e me manter na faculdade pelo tempo necessário e por sempre acreditar que eu conseguiria: foi meu porto seguro e pude encontrar estabilidade nos momentos mais caóticos. Ainda no quesito familiar, gostaria de agradecer à minha irmã e ao meu irmão também por acreditarem em mim e por se manterem presentes durante todos os anos em que estive fora.

Agradeço também a todos os participantes do LeC durante seus 7 anos de existência, mesmo aos que não tive a graça de conhecer e trabalhar em conjunto: vocês ajudaram a tornar possível um projeto lindo e necessário.

Agradeço à banca examinadora, Andressa Godoy, que se comprometeu a ler e sugerir mudanças neste trabalho de conclusão, pelas conversas sobre literatura e pelo minicurso formador que ministramos em conjunto e, é claro, à minha orientadora Joyce Ferraz Infante por ter guiado este trabalho e pela imensa paciência, inclusive quando não a merecia.

Sou grato também por Brenda Abraão e Gabriela Gritti, pela amizade de anos que sustentou o ser que sou hoje, pela ajuda na construção desta monografia e pelo lar cedido para que eu pudesse frequentar aulas após a reabertura presencial dos espaços previamente fechados pela pandemia de COVID-19: sem vocês eu não sei o que faria.

E, por último, mas não menos importante, o oposto, na verdade. Gostaria de agradecer ao meu coorientador e amigo Renan Bolognin por toda a confiança: você acreditou mais em mim do que eu mesmo. Agradeço também pela paciência infinita, pelas reuniões de orientação mais longas da história, por ouvir minhas ideias mirabolantes e me ajudar a torná-las concretas nesta monografia: grande parte dela devo à você.

“Começo observando que em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. Isso permite imaginar a possibilidade de resolver grande número de problemas materiais do homem, quem sabe inclusive o da alimentação”

Antonio Candido, 1988, p. 171.

Resumo

O presente trabalho tem como primeiro objetivo traçar a historiografia da atividade de extensão – Proex/UFSCar – Oficina de estudos: Literatura e Cultura desde sua fundação em 2015 até o momento presente. A partir das bases teóricas que fundamentaram o projeto (aproximação entre universidade e sociedade e divulgação das pesquisas de literatura desenvolvidas pelos participantes voluntários) e da experiência docente proporcionada, serão defendidas tanto a prática docente como elemento fundamental na formação de futuros professores de literatura quanto a leitura em sala de aula como ferramenta essencial de ensino da disciplina em questão, fundamentais a minha formação docente. Para tal, serão analisados: plano de aula, ministrada por mim, referente ao tema Construção do Terror ; bem como diários pós-aula de minha autoria sobre a mesma aula e também outra aula cujo tema foi Representação e Representatividade, tendo como base principalmente a sequência didática ensaística proposta por mim e os conceitos de experiência de Bondía (2002) e Saberes Docentes de Tardif (2002).

Palavras-chave: Experiência docente; Literatura e Cultura; Extensão universitária.

Resumen

El objetivo primero de este trabajo es trazar la historiografía de la actividad de extensión – Proex/UFSCar – “Oficina de estudios: Literatura e Cultura” desde su fundación en 2015 hasta la actualidad. Partiendo de las bases teóricas en las que se asentó el proyecto (acercamiento universidad y sociedad y difusión de las investigaciones en literatura desarrolladas por los participantes voluntarios) y de la experiencia docente aportada, se defenderá tanto la práctica docente como elemento fundamental en la formación de los futuros profesores de literatura como la lectura en sala de clases como una herramienta fundamental para la enseñanza de la materia en cuestión, fundamentales a mi formación como docente. Para ello, se analizarán: plan de clase, impartida por mí, referente al tema Construcción del Terror; así como diarios post-clase de mi autoría sobre la misma clase y también otra clase cuyo tema fue Representación y Representatividad, habiéndose basado principalmente en la secuencia didáctica propuesta por mí y los conceptos de experiencia de Bondía (2002) y Saberes Docentes de Tardif (2002).

Palabras clave: Experiencia docente; Literatura y Cultura; Extensión Universitaria.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 - HISTORIOGRAFIA DO PROJETO LeC	11
1.1 Fundamentação base	11
1.2 Primeiro LeC para professoras do ensino público	13
1.3 Adequação ao ensino não-presencial	14
Capítulo 2 - LEITURA COMO EPICENTRO DO EXERCÍCIO LITERÁRIO	15
Capítulo 3 - DIÁRIOS REFLEXIVOS	21
3.1 Sequência didática e Práxis	21
3.2 A representatividade social na literatura e em outros meios narrativos	23
3.3 Terror na literatura e outras mídias	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39
ANEXOS	41

Introdução

A relevância do tema desta pesquisa paira no déficit de metodologias de ensino de literatura, principalmente no que se refere ao manuseio do texto literário dentro da sala de aula, o que dificulta o processo de formação de professores na área supracitada. Como segunda justificativa, o projeto de extensão – Proex/UFSCar – Oficina de estudos: Literatura e Cultura/LeC será utilizado como meio que supre a necessidade citada na formação inicial de professores da área. É válido lembrar que este trabalho não tem a intenção de sugerir mudanças na grade curricular dos cursos de graduação em Letras, apenas salientar o papel que o projeto vem exercendo na UFSCar.

Não é novidade nos estudos sobre Ensino a valorização da experiência profissional no processo de formação de professores (já o dizia Tardif em 2011), assim como a importância da leitura como ferramenta de desenvolvimento linguístico, cultural e humano, tendo sido, inclusive, classificada como direito universal por ninguém menos que Antonio Candido (2011). A partir de discussões, preparação e ministração de aulas de literatura possibilitadas pelo LeC, este trabalho, portanto, tem como objetivo aproximar as discussões supracitadas ao âmbito da formação de professores (as) de literatura, propondo um modelo de aula focado na leitura, ou, mais especificamente, numa análise literária não apenas baseada na leitura do texto literário, mas como consequência dessa. Ademais, no âmbito do LeC são sugeridas como ferramentas didáticas: a produção de diários reflexivos pós-aulas e a criação de grupos de estudos entre professores de literatura (aqui em contraponto a teóricos literários) para que tais produções sejam compartilhadas e funcionem como material formativo.

Esta monografia, portanto, tem como objetivos principais: 1. Levantar uma historiografia e breve apresentação do projeto de extensão Oficina de estudos: Literatura e Cultura, ou simplesmente LeC, para que sejam utilizadas como base para futuras propostas na formação de professores de literatura; e 2. Apresentar um ensaio de sequência didática fundamentada no princípio da experiência profissional planejada por mim, a partir da análise do planejamento de diários reflexivos concernentes a duas de minhas aulas ministradas no projeto e, finalmente; 3. Realizar uma extensa análise de suas aulas considerando três pontos a. Execução e eficiência da sequência didática; b. Seleção de materiais adequados e c. Participação ou inibição de estudantes nas atividades propostas.

Capítulo 1 - HISTORIOGRAFIA DO PROJETO LeC

1.1 Fundamentação base

Nascida em 2015, a atividade de extensão Literatura e Cultura (LeC) foi pensada inicialmente como um meio para que as pesquisas em literatura desenvolvidas pelos participantes pudessem ser transformadas em aulas para alunos de ensino médio em escolas públicas na cidade de São Carlos. Naquele momento, entre outras pessoas, faziam parte do projeto os, na época, mestrandos do PPGLit/UFSCar e a profa. Dra. Joyce Rodrigues Ferraz Infante, todos da UFSCar.

Quando pensamos na escolha dos temas iniciais para essa atividade de extensão, primeiro é importante ressaltar a extensão como um dos pilares da universidade pública brasileira, sua função é conectar a cidade/população aos avanços científicos universitários. Partindo deste pensamento, é possível entender a visão ampla que o projeto apresentava sobre literatura, mesclando o objeto literário acadêmico com o ambiente regular de escolas públicas. Isto é, o projeto jamais teve como foco o utilitarismo da literatura representado muitas vezes pelo vestibular ou até mesmo pelo rebaixamento do texto literário a simples pano de fundo para o estudo de determinado acontecimento histórico.

Dois anos depois, em 2017, o LeC já contava também com um graduando do curso de Letras/UFSCar entre seus participantes e um novo objetivo foi inserido, o mais caro à produção desta monografia: a formação de professores de literatura. Para tal, além das aulas ministradas em escolas públicas, os participantes se reuniam semanalmente para rodas de conversa teóricas sobre ensino, preparação de material e planejamento das aulas que levariam o nome do projeto.

Como público, a atividade de extensão contou com três escolas parceiras no município de São Carlos, até o ano corrente deste texto (2022). Foram elas: E.E. Professor Sebastião de Oliveira Rocha, E.E. Doutor Álvaro Guião e E.E. Conde do Pinhal, além da estimada presença de uma estudante do IFSP - Câmpus Avaré - em 2021, ano em que as aulas foram ministradas remotamente através da plataforma *Google Meet*.

Com o passar dos anos, o LeC solidificou a liberdade de abordagem de temas sem jamais cortar os laços com o texto literário. Foram ministradas aulas sobre: amor, terror, tradução, salsa, ficção científica, política, representatividade e, recentemente, o modernismo.

O limite para a escolha do tema da aula é o texto literário e suas diversas representações; qualquer tema é valioso, e uma possibilidade a ser trabalhada. Em outras palavras, o LeC se trata de uma atividade que leva em conta os diversos valores e os valores diversos da literatura como essenciais para a formação de um cânone pessoal de estudantes e professores, democraticamente respeitados, bem como considerados essenciais para a formação cidadã e leitora.

1.2 Primeiro LeC para professoras do ensino público

Apesar do subtítulo, a edição do LeC que aqui será abordada não foi pensada como formação continuada de professores(as). No entanto, devido à pandemia recém instaurada, houve baixíssimo quórum estudantil. Em algumas aulas sequer havia estudantes presentes. Assim, o processo de troca de saberes e experiências se desenhou durante as aulas através de comentários e questionamentos das profissionais da educação inscritas na atividade, o que levantou uma possibilidade ainda não considerada pelo projeto: o LeC como um curso de formação continuada para professoras da rede de ensino básico.

Em 2020, ocorreu a primeira edição não-presencial do LeC realizada via *Google Meet*. Era esperado um quórum reduzido de estudantes por diversos motivos, dentre eles: a pandemia, a possível falta de conexão de internet estável para que estudantes participassem e a dificuldade no quesito divulgação, já que as aulas escolares não ocorriam de maneira presencial nesse momento. Apesar disso, não estava previsto que praticamente não haveria quórum estudantil. Por pedido de algumas professoras, nesta edição foi permitida a presença dessas profissionais da educação como ouvintes, o que desatou debates e sugestões mútuas sobre os temas e as obras concernentes aos temas das aulas e abriu-se espaço para que o LeC tivesse caráter de grupo de estudos, mostrando seu potencial como formador contínuo de professores de literatura já graduados e atuantes na rede de ensino estadual.

1.3 Adequação ao ensino não-presencial

Passada a primeira experiência não-presencial, a edição de 2021 contou com um sistema híbrido para a realização das aulas, não da maneira como a literatura em Educação trata a aula híbrida, mas com estudantes nas salas de aula e os(as) docentes do LeC ministrando suas aulas remotamente.

Agora, com mais preparo diante do desafio instaurado pela pandemia, a divulgação do projeto contou com a entrega de certificados e a mediação da professora responsável pela turma para questões burocráticas como cadastro de e-mails dos(das) estudantes da escola parceira. Apesar das dificuldades tecnológicas que nos tomaram muito tempo (às vezes 20 minutos de uma aula que duraria 45), no ano de 2021 foi possível a interação com os(as) estudantes. Inclusive, as idas dos(as) estudantes até o notebook para a leitura do texto proposto durante as aulas e as leituras realizadas por eles em voz alta pareceram estimular a participação discente.

Considero bastante positiva essa experiência híbrida, não-presencial do LeC com a presença de estudantes em suas salas de aula, naquele momento em que todos retomavam o compartilhamento do espaço físico escolar, o que poderia abrir caminhos para que pudessemos abarcar mais de uma turma/escola/participantes ao mesmo tempo em edições futuras.

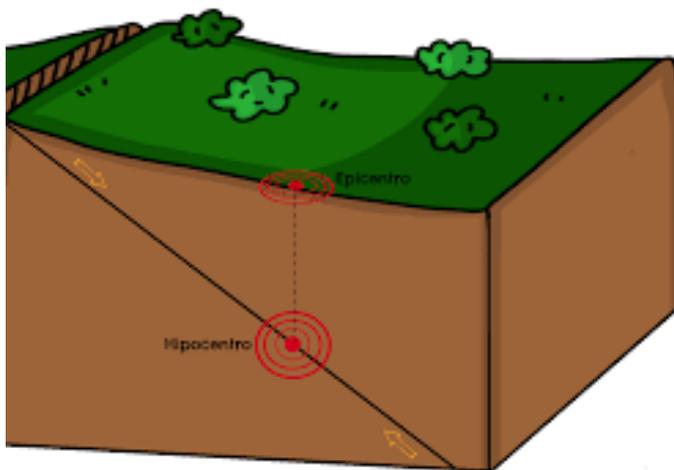
Capítulo 2 - LEITURA COMO EPICENTRO DO EXERCÍCIO LITERÁRIO

Em se tratando especificamente das aulas que ministrei para o projeto de extensão Oficina de estudos: Literatura e Cultura, a força motriz principal do meu exercício docente pode ser apreendida com a seguinte citação de Marisa Lajolo (2018, p. 111):

Leitura e literatura têm, sim, tudo a ver uma com a outra, meus senhores e minhas senhoras! O mundo dos caríssimos manuscritos antigos, o mundo dos mais modernos, mas ainda poucos e caros exemplares impressos com tecnologia precária, a identificação entre leitura, posse de livros e classe dominante - esse mundo começa a ruir, com a multiplicação de leitores e de jornais.

Isto é, independentemente do tema, minhas aulas foram planejadas levando em consideração que todos(as) os(as) estudantes são leitores, ainda que os cânones ainda não façam parte de sua bagagem. Assim, as leituras que propus em sala de aula serviram como possível ferramenta de condução do exercício docente conforme o que denomino epicentro do exercício literário educacional, o qual represento com a imagem abaixo:

Figura 1. Hipocentro y epicentro



Fonte: Wikipedia.

Metaforicamente, quando seleciono uma obra literária para ministrar minhas aulas, tomo-a como um terremoto e a leitura como seu epicentro, pois a última é o ponto de encontro entre o acontecimento da aula e seus desdobramentos acima da crosta terrestre; o objeto em si (obra literária) é, metaforicamente, representado pelo hipocentro, o acontecimento, o choque das placas tectônicas, mas é apenas no epicentro, na leitura, que o percebemos. Para mim, é assim que o processo de ensino-aprendizagem de literatura gira em torno da leitura, preferencialmente em voz alta, de trechos e/ou textos completos e seguidos de questionamentos instrutivos. Pela leitura do texto, é esperado que os(as) estudantes

percebam algumas das ferramentas necessárias para a compreensão do objeto literário, sejam elas históricas, referenciais, estruturais, rítmicas ou culturais. Essas, aqui chamadas ferramentas literárias, envolvem, além da mera decodificação das palavras, tudo o que é necessário para a compreensão do texto literário, seja uma metáfora, uma referência histórica, uma aliteração (cujo som possivelmente representa a batida de um tambor, por exemplo), e até mesmo o conhecimento sobre a nacionalidade de autores(as) pode ser uma importante ferramenta de leitura. É, então, após se deparar com o texto, testá-lo, levantar questionamentos, propor análises e/ou interpretações, ou seja, sentir o impacto do texto, que são listadas as ferramentas literárias, possivelmente em tópicos, de acordo com a necessidade apresentada pelo texto em questão e como forma de organização do conhecimento já adquirido. Portanto, não considero essas ferramentas como um método ilustrativo-didático, pois a teoria literária não deve ser tomada como interpretação hegemônica sobre o texto literário: não há análise sem objeto, no caso do texto literário, nem teoria literária sem literatura, pois a teoria é ulterior ao texto.

Também me ateno aos sentidos que o exercício literário propõe como disciplina educativa. Em seu texto “Para que ensinar literatura?”, Paulo Franchetti (2009) discorre sobre o utilitarismo da Literatura (escrita aqui com letra maiúscula para diferenciar o campo artístico e acadêmico do termo utilizado para designar pesquisas científicas em qualquer área do conhecimento) quando deparado com o questionamento que nomeia seu texto. Assim, ele propõe que tomemos este campo do conhecimento como autônomo, da forma como o considere e sigo fazendo. Isto é, não há que se ler exclusivamente para adquirir domínio pleno da língua como propõem as disciplinas de Português do ensino básico, tampouco seu objetivo visa unicamente o conhecimento histórico-filosófico. A literatura é arte e a arte, apesar de partir de uma definição tecnicista do latim *ars* = habilidade + *téchne* de similar significação, mas de origem grega, é ampliada através da filosofia, como diria Immanuel Kant (1995, p. 149) “[...] somente pertence à arte aquilo que, embora o conheçamos da maneira mais completa, nem por isso possuímos imediatamente a habilidade para fazê-lo”, a arte, portanto, é mais que sua técnica. Conhecê-la não é suficiente já que há algo além que considero estar relacionado à expressão criativa. É na mistura de ambos que a Literatura será considerada arte e a partir de seu produto final podemos ler, compreender e quiçá subverter seus conteúdos e formas.

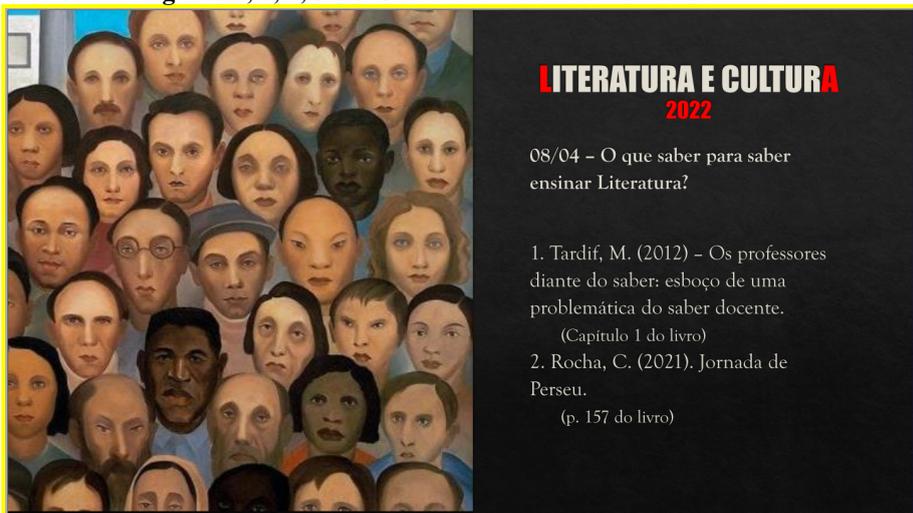
É por essa razão “que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 1995. p. 175). Há, porém, uma grande

contradição aqui posta: a autonomia da Literatura em contraponto a sua inserção nos currículos escolares e o enquadramento exigido por esse processo. É justamente nesse entrave que o LeC se apresenta como uma atividade sem amarras ao utilitarismo, muitas vezes imposto à Literatura, promovendo o equipamento intelectual e afetivo de Cândido, sem comprometer a autonomia tão necessária ao saber e ao fazer literários.

Ainda tratando de autonomia, mas em outra perspectiva, é cara a esta monografia a definição de experiência levantada por Bondía (2002 p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. No mesmo texto, o autor também diferencia o sujeito da experiência do sujeito da opinião, do querer e similares. Isto é, o conhecimento empírico é distinguido da informação e situado a partir das vivências e das condições do sujeito portador de determinado conhecimento.

Justamente nesse choque e na valorização da experiência, esta monografia propõe uma autoanálise a partir de planejamentos de aula em contraponto aos diários reflexivos escritos por mim após realização das aulas em questão no intuito de avaliar o desempenho da sequência didática adotada, amplamente descrita no capítulo seguinte (vide capítulo 2.2). Esse exercício autoanalítico também teve como intuito ressaltar a importância do exercício reflexivo sobre a prática docente, sugerindo rodas de debate formativas nos moldes das realizadas pelo LeC entre profissionais da educação atuantes na disciplina de Literatura como formação continuada aportada em teorias educativas em conjunto às suas experiências laborais. Para isso, tomarei como exemplo os encontros da equipe do LeC em formato de minicurso ministrados pela mestra em Estudos editoriais Andressa Jove Godoy e por mim:

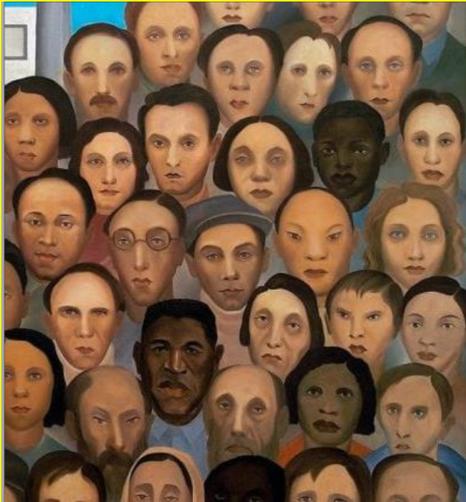
Figuras 2, 3, 4, 5 e 6. Slide a carta de Pero Vaz de Caminha



LITERATURA E CULTURA
2022

08/04 – O que saber para saber ensinar Literatura?

1. Tardif, M. (2012) – Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. (Capítulo 1 do livro)
2. Rocha, C. (2021). Jornada de Perseu. (p. 157 do livro)

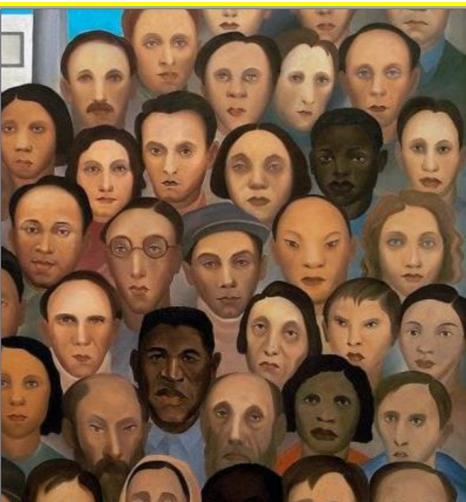


LITERATURA E CULTURA
2022

22/04 – Por que ensinar Literatura?

3. Franchetti, P. (2009) – Ensinar Literatura para quê?

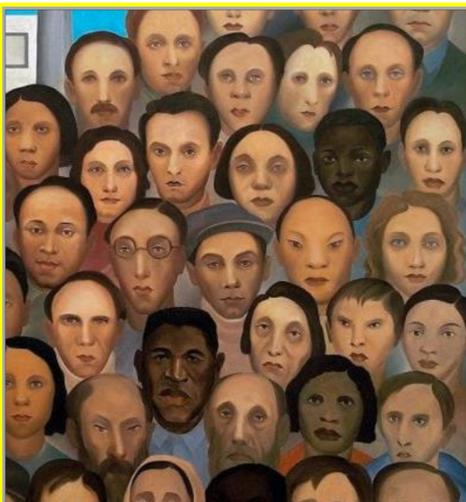
Ativar o Windows



LITERATURA E CULTURA
2022

06/05 – Como ensinar Literatura?

4. Cosson, R. (2020) – Paradigmas do ensino da Literatura.
(Introdução do livro)



LITERATURA E CULTURA
2022

20/05 – Como e por que nós ensinamos Literatura?

Apresentação das sessões/planos de sessões planejadas para a realização das aulas do LeC.

Ativar o Windows



Para realização do minicurso – ministrado à equipe do LeC – foi pensada uma sequência didática parecida à descrita no capítulo seguinte (3.1). Como mostram as imagens acima, o primeiro encontro baseou-se nos conhecimentos prévios dos participantes sobre o que sabem para saber ensinar Literatura. Ou seja, foi realizado um recolhimento das habilidades necessárias ao(à) professor(a) ministrante da disciplina.

Em seguida, iniciamos o debate teórico sobre a profissão professor em si, a partir da leitura prévia de Tardif (2012) (proposta para ser realizada antes do encontro síncrono, assim como todas as outras leituras, dada a falta de tempo hábil e a maior autonomia do conhecimento apresentada pelos participantes do LeC em comparação com estudantes do nível básico de ensino) e da retomada de trechos do próprio texto foi possível fazer um levantamento das diferentes habilidades que professores e professoras necessitam ao ministrar suas aulas. Habilidades essas que vão além do mero conhecimento teórico de sua própria disciplina, tais como planejamento, avaliação, caminhos de aprendizagem, dentre outros, além das responsabilidades do exercício em sala de aula como planejamento, correção de atividades, preenchimento de diário de sala, etc. Toda essa discussão teórica inicial culminou no segundo texto proposto de Rocha (2021), no qual a autora do texto relata sua experiência laboral ministrando aulas no ensino básico.

Para dar sequência, o próximo texto sugerido foi “Ensinar literatura para quê?”, de Franchetti (2009). Com essa leitura pudemos inserir o conhecimento discutido anteriormente especificamente na área de Literatura, debatendo, inclusive, a importância de se ater à determinada definição de Literatura para segui-la no planejamento das aulas. A minha, por exemplo, já foi discutida neste mesmo capítulo e, julgo, esteja longe de ser construída pelo cânone e permear o restante desta monografia.

Já o texto seguinte aborda mais profundamente os paradigmas do ensino de Literatura e não somente o objetivo de seu ensino como foi o caso do texto apresentado no parágrafo anterior, a partir do que Cosson (2020) chama de paradigmas do ensino literário, dos seis descritos pelo autor, os seguintes foram focalizados: social-identitário; formação do leitor e letramento literário. Com esse texto, desenvolvemos um debate voltado à formação de jovens leitores. Pode parecer óbvio, mas o enquadramento da Literatura em grandes planos de ensino que, como qualquer outro tão abrangente, está longe de suprir as demandas individuais dos frequentadores da escola, por exemplo. Assim, pudemos emergir a imagem do sujeito na leitura e sua modelagem a partir da leitura, o que destoa fortemente do utilitarismo literário frequentemente adotado.

E como fechamento do minicurso não houve sugestão de leitura. A proposta foi ouvir o que cada dupla formada pelos participantes atuantes planejaram para suas aulas e que este planejamento de alguma forma abarcasse as discussões anteriores em sua composição, promovendo a autonomia profissional, bem como a valorização do saber e da experiência, sem menosprezar os aperfeiçoamentos possibilitados pela teoria.

Capítulo 3 - DIÁRIOS REFLEXIVOS

3.1 Sequência didática e Práxis

Valendo-me das bases teóricas citadas no capítulo anterior, proponho então uma sequência didática exemplificada nos subcapítulos seguintes (3.2 e 3.3) possível ao ensino de Literatura, “uma sequência possível”, pois esta proposta não tem como objetivo se mostrar ideal a toda e qualquer aula, mas, sim, ampliar as possibilidades através de uma descrição, com base teórica e empírica, partindo das aulas que planejei com o LeC e que, durante duas de suas edições, ministrei.

Antes de entrar em méritos sobre a sequência didática, é imprescindível a essa monografia o conceito de práxis, Bondía (2002, p. 20) disse :

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

Ambas perspectivas partem da junção entre o saber e o fazer, precisamente o intuito desse trabalho ao ensaiar uma sequência didática durante o planejamento da aula e ao analisar o planejamento em contraponto ao diário de experiência pós-aula. Se justifica também a construção desse trabalho sob o viés de valorização da experiência como base formativa.

Voltando a atenção especificamente à realização do encontro com os estudantes de ensino médio, a composição da aula foi dividida em dois momentos: o anterior a sua realização e sua realização propriamente dita e, por sequência cronológica, tratarei primeiramente do antes, basicamente composto de planejamento e escolha de materiais.

O planejamento se dá a partir das informações burocráticas (vide anexo 3) e básicas da realização da aula. É importante ter em mente a idade do público alvo, o tempo disponível e os materiais possíveis utilizados, bem como a definição de Literatura cujos desdobramentos guiarão o decorrer da aula. Delimitados os parâmetros iniciais, é preciso recolher materiais que convirjam com as questões anteriormente citadas e com a definição de Literatura e de Sociedade adotada pelo(a) ministrante.

Para realizar o planejamento adequadamente, é sugerida a seguinte divisão do documento: Tema, Público-alvo, Objetivo, Conteúdo, Metodologia, Avaliação e Bibliografia. Em se tratando do momento em que a aula acontece, há uma subdivisão de 5 momentos. Inicialmente é realizado um levantamento de conhecimento prévio sobre o tema através de perguntas gerais aos(às) estudantes, utilizando-o para debate e construção do conhecimento no restante da aula. A participação do(a) professor(a) pode ou não ocorrer e é proporcional à

participação de estudantes, é esperada uma base mínima recolhida para seguir adiante, sendo responsabilidade do(a) profissional construí-la brevemente em caso de respostas ausentes.

O próximo passo é a leitura conjunta do material previamente selecionado seguida imediatamente de perguntas que estimulem a interpretação e ressaltem a ligação entre texto e tema, demonstrando assim o porquê da escolha. Este passo deve ser mediado pelo(a) professor(a) e ser, totalmente, guiada pelos(as) estudantes que, por sua vez, devem esmiuçar o máximo possível do texto selecionado.

Terminadas as hipóteses, é hora de categorizar teoricamente o conhecimento adquirido se baseando no texto recém lido. As primeiras ferramentas de leitura devem partir das hipóteses estudantis, no máximo transformando-as nominalmente em algum conceito já consagrado de análise literária, mas não somente e/ou necessariamente. Nesse ponto da aula, o(a) professor(a) tem um papel ativo e deve trazer novas ferramentas não percebidas ou não levantadas na seção anterior, sempre baseando-se no texto.

A seguir invertemos o processo, a partir das ferramentas levantadas e categorizadas, os(as) estudantes devem trazer exemplos que se encaixem na leitura selecionada para a aula, demonstrando o seu porquê a partir da descrição da obra, seja ela em formato de música, livro, filme, série ou post de rede social. Dessa forma é possível relacionar o conhecimento adquirido às bases já solidificadas nas memórias de cada discente. Aqui o(a) professor(a) tem papel menos ativo, mas é seu papel citar obras conhecidas, seja para aguçar a memória, seja para atizar a curiosidade.

E, por último, é necessário avaliar a absorção do conhecimento recém trabalhado. Não vislumbro um formato único para a realização de uma avaliação, pois julgo que ela pode acontecer sob a forma de produção textual, análise, busca ativa de novas obras que se encaixem à temática textual, etc. No processo avaliativo, o importante me parece ser possibilitar aos(às) estudantes a autonomia no exercício literário, de leitura e escrita, para que elas e eles se formem sujeitos leitores, ou melhor, sujeitos a partir da leitura.

3.2 A representatividade social na literatura e em outros meios narrativos

Exemplificando as discussões propostas pelas linhas anteriores, este subcapítulo tem como objetivo retratar os caminhos percorridos na aula, cujo nome originou o título do próprio subcapítulo, ministrada no dia 13 de setembro em 2021, de modo a esclarecer a metodologia adotada, bem como defender a sequência didática ensaística proposta por esse trabalho.

Assim, a atividade inicial responsável por contextualizar os(as) estudantes em relação ao tema proposto consistiu em um debate livre acerca da diferença entre os conceitos de representação e representatividade. Como discorrido no diário reflexivo de minha autoria (Anexo 1), a proposta não funcionou exatamente como planejada por descuido próprio, isto é, os materiais e atividades foram recolhidos tendo em conta estudantes do 3º ano do ensino médio, pois o LeC majoritariamente abarca apenas as turmas finais do ensino básico, porém o público majoritário da edição em questão consistia em estudantes do 9º ano. O caminho traçado no planejamento foi pensado a partir de um público que já havia tido contato mais aprofundado com literatura a partir do tratamento da disciplina segundo a BNCC:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.” (BRASIL, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p 138).

Apesar de considerar o papel formador em sua escrita, a BNCC ainda encaixa a literatura no grande campo da Língua Portuguesa e, portanto, não a trata como disciplina autônoma. Além de suas produções trazidas como exemplo (descritas mais adiante), talvez ultrapassadas, se pensarmos num público de 14 anos de idade.

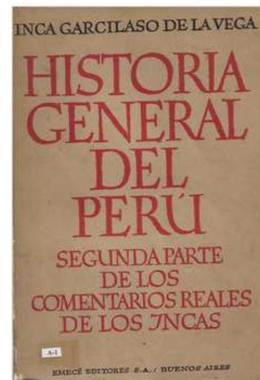
Para contornar inicialmente a situação, expliquei brevemente a diferença entre os conceitos e pedi que expusessem algum exemplo pertinente que pudesse demonstrar dita diferença. Em seguida, lhes apresentei *A carta de Pero Vaz de Caminha* (1817 [1500]) e lemos um trecho em conjunto (em voz alta). Logo, a atividade proposta seria encaixar a descrição do texto como uma representação ou como um texto representativo.

Figura 7. Slide a carta de Pero Vaz de Caminha

A carta de Pero Vaz de Caminha pág. 3

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metemos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber.

Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepena, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o tóuço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia mingua mais lavagem para a levantar.



Fonte: Acervo pessoal do autor

A partir da explicação inicial unida à representação indígena escancarada presente no texto escolhido, não houve dúvidas de que Caminha ao descrever os povos originários “das Índias” não se preocupou em fazê-lo de maneira representativa. Com a utilização de análises temporais de objetos literários, discutimos esse texto por um viés anacrônico, ou seja, o objetivo do exercício não foi o de sugerir mudanças na carta lida e assim torná-la representativa, apenas lê-la de maneira anacrônica para exemplificação da distinção conceitual proposta no debate inicial.

Na sequência, a primeira comparação entre obras literárias: *Historia general del Perú* em contraponto à carta de Pero Vaz de Caminha. Infelizmente, não encontrei uma versão em PDF do texto peruano traduzido ao português, assim apresentei brevemente o conteúdo do livro, enfatizando a origem indígena do autor Inca Garcilaso de la Vega, bem como a semelhança temática de ambas as obras, cujo objetivo gira em torno da descrição de processos coloniais. A diferença, no entanto, paira na abordagem, pois, como mestiço, Garcilaso de la Vega compartilha as histórias e os sentimentos tanto dos colonizadores espanhóis, quanto dos colonizados Incas. Inclusive discorre sobre a cultura anterior à colonização previamente à escrita sobre o processo colonizador em si, ao contrário da carta de Caminha que se inicia, na chegada dos colonizadores.

Essa comparação possibilitou que chegássemos a dois pontos constituintes da noção de representatividade: experiência/sentimento e língua. Primeiramente, partindo do pressuposto de que a produção historiográfica escrita e registrada a partir da visão Inca não existia. Em seu processo de escrita, Inca Garcilaso de la Vega utilizou os relatos de sua própria família, soldados, clérigos, etc. e para fazê-lo foi necessária comunicação, obviamente, mediada pela língua. Já a experiência/sentimento tem raiz semelhante ao ponto anteriormente citado, pois parte também de sua origem mestiça. Também é importante

salientar o tipo de experiência vivida pelo autor no convívio com Incas como a própria mãe, por exemplo, um tipo de relação que permite um olhar transcultural, como diria Ángel Rama em *Transculturación Narrativa en América Latina* (2008), algo impossível no contexto de Pero Vaz de Caminha, cuja relação com os colonizados descritos na carta se deu através de grande estranheza e pressuposições retiradas de comunicação desestruturada gestual, pois colonizador e colonizado não falavam a mesma língua neste momento.

Avançando a discussão e também alguns séculos, a análise do conceito agora se volta à negritude (aqui destituída dos movimentos surgidos em países africanos falantes de português durante o processo de independência), através de breve explicação retirada do blog “Afroliteraria”, produzido pela escritora Lorrane Fortunato e pelo escritor Sérgio Motta, ali Olívia Pilar, também escritora e mestra em comunicação, versa sobre a diferença entre representação e representatividade, exemplificando com um relato da atriz Whoopi Goldberg.

Figura 8. Slide Representatividade importa!

Quando pedimos por apenas uma presença — de personagens negros (por exemplo) — em determinada obra estamos dizendo de representação. **Representatividade requer camadas a mais!** E é por isso que a presença acaba se tornando problemática em alguns casos.
Olivia Pilar

Disponível em:
<https://afroliteraria.com.br/representacao-e-representatividade-entenda-a-diferenca/>

Tá ok!! Mas por que eu deveria saber dessa diferença?

Clique para adicionar um título



Eu tinha 9 anos quando Star Trek foi ao ar. Eu olhei para a tela e saí correndo pela casa, gritando: “Vem aqui, mãe, gente, depressa, vem logo! Tem uma moça negra na televisão e ela não é empregada!”. Naquele momento eu soube que podia ser o que eu quisesse.

Whoopi Goldberg

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Iniciamos nossa discussão através da desconstrução da explicação de Olívia Pilar, mais explicitamente formulando aos(as) participantes a seguinte questão: “Quais seriam as camadas mais referenciadas por Pilar?”. Sobre isso, eles(as) responderam a questão com base no papel laboral das personagens - e muito provavelmente estimulados pelo segundo texto proposto (relato de Whoopi Goldberg) -, algo que evidenciou a importância da escolha minuciosa dos materiais que servirão de guia às aulas.

Apesar de concordarmos na sala de aula que o apontamento proposto é bastante válido para a discussão da representatividade, um famoso e imprescindível questionamento pairou: “Por que deveríamos entender a diferença entre representação e representatividade?”. Essa pergunta abriu brechas para compreendermos melhor a existência do conceito de

representatividade e, por isso, alguns pontos foram sugeridos para que pudéssemos dar continuidade à discussão.

Figura 9. Importância da representatividade

- Análise de contexto histórico;
- Noção de perspectiva (quem diz? A partir de qual lugar essa pessoa diz o que diz?);
- Entender que nem toda representação é representativa
- Perceber que a representação sem representatividade tende ao estereótipo
- E por último comparar a obra, o discurso, a arte, etc. com a realidade em que vivemos, por que esse estereótipo existe? Ele é benéfico para as pessoas que são representadas a partir dele? E mais importante, o que fazer para mudar essa realidade?

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Retomando tanto a primeira discussão sobre colonização, quanto a representação racial, o primeiro ponto relevante é considerar o contexto histórico, pois é através dele que entendemos as possibilidades de determinada época e o que é preciso fazer para ampliá-las. Pensamos que:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p. 19)

Ou seja, é necessário entendermos os processos históricos que incitam ou rechaçam determinados ideais, sem jamais julgá-los puramente como inovadores ou antiquados. A representatividade atua justamente no cerne das mudanças sociais e a democracia se constrói com voz. Por esse motivo, o próximo tema analisa justamente a presença e a origem dessa voz recém citada ao nos perguntarmos “Quem diz?” “O que diz?” e “Por que diz?”. Compreendemos inicialmente o tão famoso (e mal interpretado) conceito “local de fala/lugar discursivo”, proposto por Michel Foucault em “A arqueologia do saber” (1969). Como esperado, ao se depararem com o conceito anteriormente citado, os(as) estudantes o definiram como “Quem pode dizer ou discutir determinada coisa” e defenderam o ponto de vista alegando ser a definição que circula pelas redes sociais. Entenderam e aceitaram que essa não foi a proposta inicial quando inseri dada definição em uma perspectiva diminuta e discutimos como o propósito do lugar de fala é, na verdade, o de desconstrução de discursos pensando em suas partes constituintes e, assim, entender o peso da representatividade, como exemplificado pelo relato de Whoopi Goldberg.

Já os últimos três tópicos trabalhados e discutidos tiveram como função inserir o estereótipo como consequência da falta de representatividade nas representações, tornando mais palpável a distinção conceitual proposta no próprio tema da aula. É na falta que o imaginário se cria e o perigo do estereótipo divide morada com a beleza da arte no que diz respeito à falta. Enquanto a falta de imagens prontas nos permite criar interpretações próprias do universo ali descrito, o estereótipo escancara a falta de determinadas pessoas em locais sociais bastante específicos e, inclusive, permeiam nossa interpretação das obras. A probabilidade de imaginarmos um CEO negro ao lermos um livro que não o descreve em termos raciais é muito maior hoje do que há duas décadas atrás, mas ainda é mínima se comparada à probabilidade de imaginarmos o mesmo personagem branco. Não é preciso ir longe para demonstrar isso, vide o escândalo gerado quando uma atriz negra foi escalada para o papel de Hermione na peça “Harry Potter e a Criança Amaldiçoada” em 2015, escândalo inexistente quando Emma Watson foi escalada para o papel da mesma personagem, sendo ambas as produções uma adaptação de obras literárias nas quais essa personagem em específico não possui descrição racializada.

Mantendo em discussão a representatividade racial, a música “Samba da bênção” de Vinícius de Moraes e o poema “Me gritaron negra” de Victoria Santa Cruz, foram exibidos com a intenção de contrastá-los. Apesar de a tradução acompanhar o áudio original em espanhol no poema, houve comentários sobre a dificuldade de acompanhar o material. Interessante essa devolutiva para que em aulas futuras o material seja apresentado também em folhas de papel como leitura concomitante ao áudio.

Figura 10. Análise comparativa de música e poesia.

UNIS
Sr. Gilberto Gil Moreira
Classe da música 6
please, room number #157

PRODUÇÕES ARTISTICAS LTDA

Ser alegre é melhor do que ser triste
A alegria é a melhor coisa que existe
E assim como a luz no coração
Mas que fazer um samba que balança
É preciso um bocado de tristeza
E preciso um bocado de tristeza
Sendo não se faz um samba não

Fazer samba não é contar história
E quem faz samba assim não é só conta
Um bom samba é uma forma de oração
Porque o samba é a tristeza que balança
E a tristeza tem sempre uma esperança
A tristeza tem sempre uma esperança
De um dia não ser mais ~~triste~~ triste não

Não um pouco de amor mais caudaloso
E sei que que ninguém no mundo vem a
Te belezas que tem um samba não
Porque o samba nasceu lá na Bahia
E se hoje ele é branco na poesia
E se hoje ele é branco na poesia
Ele é negro e demais no coração.

Por favor acuse o recebimento
me ligue depois do show.
um beijão Flore

Me gritaron negra - Victoria Santa Cruz
<https://www.youtube.com/watch?v=RLjSb7AyPc0>

Samba da bênção - Vinícius de Moraes:
https://www.youtube.com/watch?v=IUj7p5S_Fzk

ar um título

Fonte: Acervo pessoal do autor.

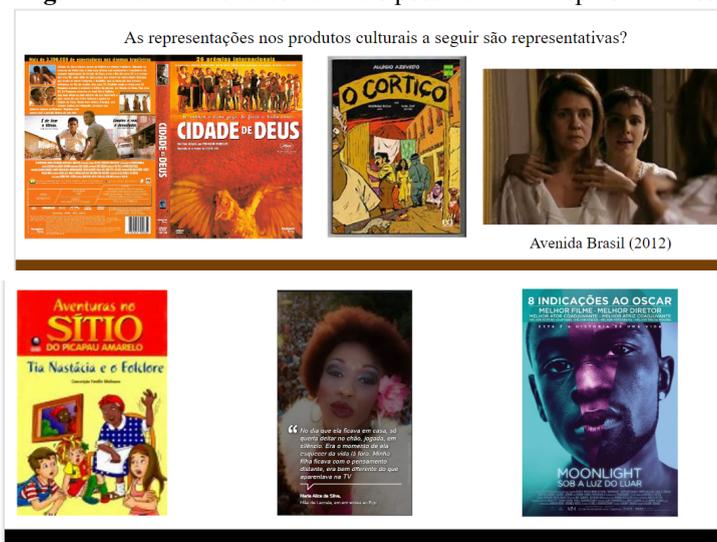
Para iniciarmos a discussão sobre o conteúdo das obras, indaguei os(as) alunos(as) acerca do sentimento transmitido pelo poema, ao que me responderam com termos como

“raiva”, “indignação”, “força”. Como complemento perguntei se a palavra “manifesto” descreveria o poema de forma eficiente, ou não, e tive respostas positivas assim que a música foi tocada para efeito de comparação. A resposta imediata após ouvirmos a canção foi a percepção da presença de grande diferença no tom das obras, enquanto uma transmitia calma, a outra se mostrava mais agressiva, inclusive pelo instrumental, pois o poema era seguido de tambores, enquanto a canção era acompanhada por instrumentos de corda.

Para fechar o assunto, perguntei se os versos “E se hoje ele é branco na poesia/É negro demais no coração” transmitem algum sentimento ancestral ou mesmo próximo do objeto ao qual se refere, tendo em vista as três perguntas constituintes do local de fala. Após duas respostas de que tal sentimento não era transmitido, concluímos que Vinicius de Moraes faz uma busca interessante pela raiz do samba, porém não há representatividade na canção, ainda menos quando a inserimos na bossa nova, corrente musical praticada pela classe média-alta da década de 1950/60 caracterizada por instrumentos que pouco remetem a origem negra. O tambor, por exemplo, traria maior valor representativo à raiz negra do samba.

Como complemento a essas discussões, algumas obras literárias e audiovisuais foram propostas em conjunto ao depoimento de Maria Alice da Silva, mãe de Laceria, cuja carreira decolou ao início dos anos 2000 com a música “Égua Pocotó”. Este foi o momento da aula em que mais visivelmente se percebe as consequências do que classifiquei como descuido próprio de preparação já que a maioria das obras citadas não eram conhecidas pelos (as) estudantes, o que travou a discussão que deveria prosseguir com o questionamento “As representações nos produtos culturais a seguir são representativas?”, pois não houve tempo hábil para consumirmos as obras (figuras 6 e 7) antes de debatê-las.

Figura 11 e 12. Produtos culturais possivelmente representativos.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

O que inicialmente seria uma discussão se tornou, não obstante, uma breve apresentação de algumas obras pretendidas com justificativas de suas escolhas. A primeira foi “O Cortiço” (Aluísio de Azevedo, 1890) com a intenção de explicar a proposta naturalista do autor ao alegorizar o Brasil através de descrições espaciais e culturais do cortiço onde a obra é ambientada. A obra foi caracterizada como parcialmente representativa já que escancara o teor colonial da sociedade brasileira e, no entanto, estereotipa personagens ao representar um ambiente de malandragem e confusão (como se o Brasil se resumisse a tais características).

A seguir, lemos o relato da mãe de Lacia: “No dia que ela ficava em casa, só queria deitar no chão, jogada, em silêncio. Era o momento de ela esquecer da vida lá fora. Minha filha ficava com o pensamento distante, era bem diferente do que aparentava na TV” (SILVA da, Maria Alice. 2015). Assim como a novela Avenida Brasil, Lacia tampouco compunha a bagagem cultural da turma, tendo morrido em 2011 quando a maioria da sala tinha, provavelmente, 5 anos de idade. Assim que lhes contei sobre seu sucesso súbito no funk e da presença vibrante e enérgica que a dançarina trazia consigo em suas aparições televisivas, uma representação não representativa da realidade dura que vivia fora das câmeras e fora de sua *persona* artística.

A breve menção à causa trans serviu de base para a última atividade que acabou ficando para casa, pois, como mencionado no diário reflexivo presente nos anexos, iniciamos a aula com 15 minutos de atraso e isso dificultou a resolução de todas as atividades. Essa atividade consistiu em analisar comparativamente dois vídeos da mesma canção “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque (1979), o primeiro interpretado pela atriz Letícia Sabatella e o segundo pela cantora Liniker levando em consideração todo o conteúdo discutido em sala de aula até então e tendo em mente que Liniker é uma mulher trans. Dessa análise era esperada uma conclusão: “Qual dos vídeos é mais ou menos representativo para a causa trans e por que?” E a resposta esperada era que a versão de Liniker o seja, pois não só escancara a violência sofrida pelas travestis, mas também utiliza seu espaço para denunciá-la.

Figura 13. Produtos culturais possivelmente representativos

Comparemos as apresentações a seguir

Geni e o Zepelim - Letícia Sabatella

<https://www.youtube.com/watch?v=OJrWg98pXq4&list=RDqoWdyzMyk2c&index=10>

Geni e o Zepelim - Liniker

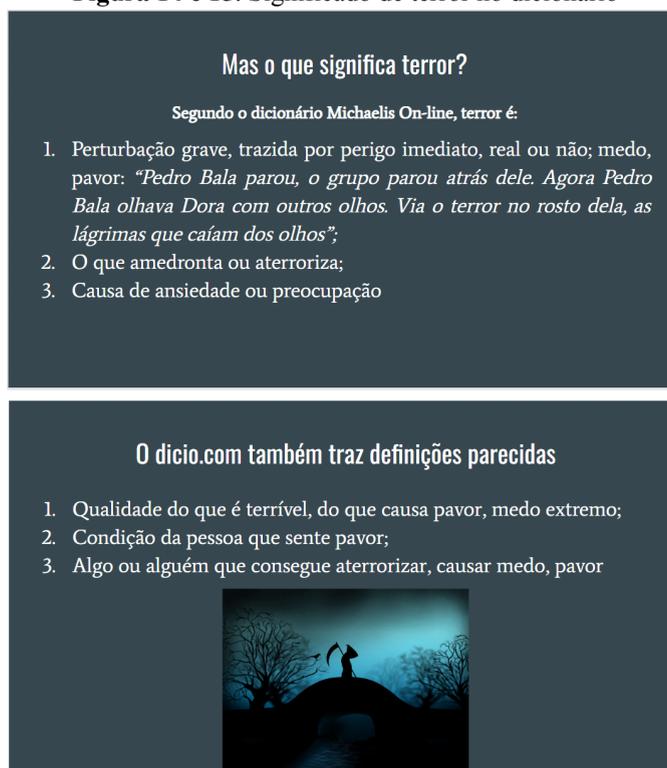
<https://globoplay.globo.com/v/5695447/>

Fonte: Acervo pessoal do autor

3.3 Terror na literatura e outras mídias

Partindo de um novo tema, mas seguindo caminhos parecidos, a aula a seguir objetivou trazer, discutir, desconstruir e reconstruir a palavra terror e seu uso como gênero audiovisual ou literário e para isso perguntei aos alunos e às alunas como descreveriam o sentimento trazido pelo gênero terror. Como esperado, as respostas convergiram bastante com as presentes em dicionários, justamente o próximo passo da discussão:

Figura 14 e 15. Significado de terror no dicionário



Fonte: Acervo pessoal do autor

Nas definições iniciais, há apenas 2 possíveis atores no terror: o que/quem causa medo e o que/quem o sente. A concordância por essa definição foi unânime e, deliberadamente sem ninguém propor alguma definição alternativa, a sequência da aula pairou sobre um dos grandes terrores da humanidade, o mar. A partir de duas imagens e a história de Jormungand como prova de que o mar foi aterrorizante para o ser humano por grande parte de nossa história, iniciou-se a discussão acerca do porquê: "Qual é a fonte desse terror? Como surgiram os monstros do mar?", após poucas tentativas, um estudante trouxe o desconhecimento como causa do terror, o que abriu brechas interessantes no conceito para discutirmos uma terceira presença que não o aterrorizante ou o aterrorizado.

Figuras 16 e 17. Terror no mar e exemplo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Como também houve grande atraso (cerca de 15 minutos) para o início desta aula, resolvi que a introdução recém exposta poderia ser enxuta para que a leitura das obras a seguir pudesse ser feita como proposta no planejamento. Assim, apenas comentamos como o fator desconhecimento varia histórica e culturalmente.

A conclusão foi importante para podermos iniciar a primeira leitura proposta, trechos do livro *O Castelo de Otranto* de Horace Walpole (1764), mais especificamente as páginas 26 e 27 da versão publicada em 1994 pela editora Nova Alexandria. A leitura foi dramatizada pelos (as) próprios (as) estudantes, cada um lendo até o primeiro ponto (com toda entonação e dramaticidade partindo inteiramente de quem lia e sem direcionamentos meus nesse quesito). Terminada a leitura até o ponto selecionado, lhes perguntei se concordavam que a obra se encaixa em um romance do gênero terror e por que? Sobre isso, fui respondido positivamente e a justificativa pairou no elemento sobrenatural, pois ao final do trecho um espírito ganha voz e aparência na obra.

Na sequência conversamos um pouco mais sobre o espaço, mais especificamente, a própria arquitetura de castelos como sendo um símbolo do terror e o toque religioso exposto pela caracterização dos espíritos como demônios ou espectro infernal:

— Estou sonhando? — gritou Manfredo, tornando a si — ou todos os demônios se reuniram em legião contra mim? Fale, espectro infernal! Se é meu avô, por que também conspira contra seu desgraçado descendente, que sofre tão profundamente por... Antes que pudesse terminar a frase, o vulto suspirou novamente e fez sinal para que Manfredo o seguisse. (WALPOLE, 1764, p. 27).

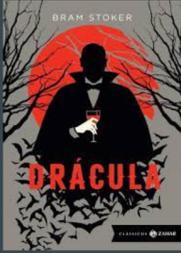
O próximo passo da aula foi partir brevemente para uma discussão narratológica, baseada em alguns conceitos de Gérard Genette (1989) sem, é claro, entrar em termos tão específicos e/ou acadêmicos. Especificamente, como a história é contada em 3ª pessoa, com todas as falas em discurso direto e dando importância ao espaço, que, inclusive, é onde os elementos do terror se constituem: “Naquele instante o retrato do avô de Manfredo, pendurado sobre o banco no qual há pouco os dois haviam se sentado, deu um profundo suspiro e moveu o peito” (WALPOLE, 1764, p. 27).

Discutidas algumas ferramentas de análise literária, outro trecho (Figura 18), agora de Drácula, romance escrito por Bram Stoker em 1897, foi sugerido para leitura em conjunto e em voz alta. Dessa vez, a atividade foi atribuída a apenas um(a) estudante, por conta do tamanho diminuto. A atividade pós-leitura foi previamente explicitada encorajando-os(as) a analisarem as características do que seria lido tendo em conta a produção do terror como objetivo da obra.

Figura 18 e 19. Drácula e mudanças estruturais

Drácula - Bram Stoker (1897)

“8 de maio - Comecei a reear que estivesse me detendo demais nos detalhes, ao escrever neste caderno. Agora, no entanto, fico satisfeito por ter desde o princípio registrado cada pormenor dos acontecimentos, pois há algo de tão estranho neste castelo e em todas as coisas que existem nele que não posso evitar uma sensação de desconforto. Gostaria de estar a salvo fora daqui ou que jamais tivesse vindo. (...) Meu único interlocutor é o conde, e ele...! Temo ser eu a única alma viva neste lugar (...)”



Pág. 35

Mudanças estruturais

- Narrador passa de 3ª para 1ª pessoa
- São incluídos diários na narrativa
- O olhar “estrangeiro”, a descrição do espaço em “Drácula” é feita por um personagem inglês viajando para a Romênia à trabalho

Fonte: Acervo pessoal do autor

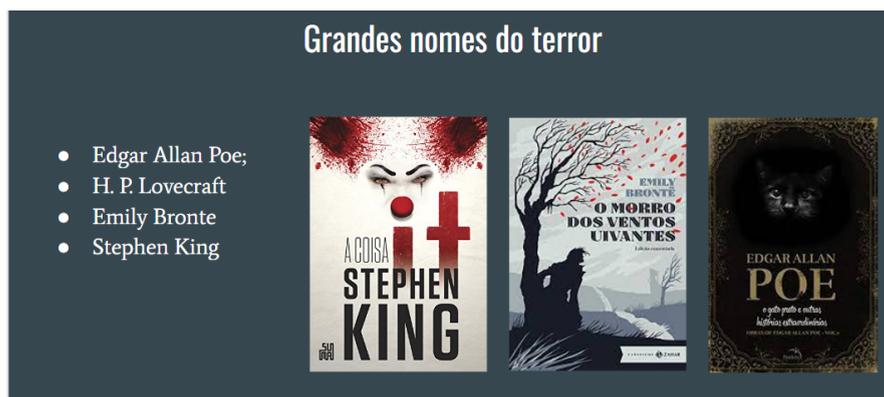
Ao fim da leitura, senti que os estudantes estavam receosos de se pronunciar sobre o texto, talvez por se tratar de um trecho bastante curto, pois o filtro afetivo proposto por Krashen (1985) já estava bastante baixo a essa altura da aula. Reforcei a pergunta na esperança de que algumas análises fossem feitas e recebi respostas interessantes. Uma delas foi referente ao narrador que aqui se apresenta em 1ª pessoa e a outra referente ao sobrenatural no fim do excerto “Temo ser a única alma viva neste lugar”. Discutimos então a consequência desse narrador em 1ª pessoa e como ele passa credibilidade à história narrada, já que também é dela personagem, característica bastante útil se pensarmos na necessidade de envolver o leitor no universo para fazer que sentir terror. Para complementar as discussões, dois novos pontos foram trazidos: o gênero textual diário presente em toda a narrativa de Drácula, inclusive com narradores diferentes em cada um dos diários¹, e como esse subgênero² dentro do romance aproxima o leitor dos acontecimentos. Ademais, a presença de um olhar estrangeiro, retomando o fator desconhecimento que compõe o terror segundo nossas discussões iniciais em sala, explícito no trecho (vide figura 18): “Gostaria de estar a salvo fora daqui ou que jamais tivesse vindo” (STOKER, 1897, 35), em conjunto à exposição de que o primeiro diário tem como narrador um corretor imobiliário inglês viajando à Romênia pela primeira vez no intuito de ajudar seu cliente Conde Drácula. Os elementos sobrenaturais da obra se confundem em muitos momentos com o olhar estrangeiro do narrador, para quem o território, as pessoas e a cultura são totalmente novos, o que confere à obra um tom bastante imersivo ao leitor que tampouco conhece a Romênia.

A seguir, como proposto pela sequência didática norteadora deste trabalho, outras obras foram sugeridas no intuito de exemplificar as discussões anteriores, valorizar as obras já conhecidas pelo público através do questionamento “Que outras obras consideradas de terror vocês já consumiram?” e, por último, gerar curiosidade para que procurem ler mais obras e, a partir das ferramentas discutidas em sala, possam se relacionar com o texto mais profunda e criticamente.

Figura 20. Outras obras de terror

¹ Por falta de tempo, trechos de outros diários foram cortados, a ideia inicial envolvia exemplos da mudança de narrador conforme o decorrer da obra.

² Não há qualquer tipo de julgamento moral em relação ao gênero diário. Foi considerado subgênero dentro da obra Drácula, exclusivamente, por ser parte de um todo e não a obra em si.



Fonte: Acervo pessoal de autor

Clássicos do terror, como: *Sexta-feira 13* (iniciado em 1980), *Jogos mortais* (iniciado em 2004), *Premonição* (iniciado em 2000) e diversas obras de Stephen King foram citadas. Utilizamos esses exemplos para discutir como, apesar de muitas obras envolverem elementos sobrenaturais, o terror psicológico de Stephen King e de outras produções recentes como “*Hush: a morte ouve*” (2016) são exemplos da possibilidade de desvincular o terror com o sobrenatural. Ou seja, o terror também reside em possibilidades reais.

Como última atividade, foram apresentados 3 novos textos também considerados de terror, mas desta vez em formato de microcontos retirados de um desafio proposto pela plataforma *Hypeness*. O encontro com o texto não foi diferente de todos os anteriores. A proposta consistiu na leitura em voz alta, sendo cada um dos microcontos lido por estudantes diferentes. Este foi o momento de maior engajamento por parte do público, muito provavelmente pela apresentação dos textos na íntegra, o que possibilitou o entendimento pleno do conteúdo apresentado em detrimento dos trechos anteriores escolhidos devido à falta de tempo hábil e pela estrutura dos microcontos, escritos com foco maior no conteúdo e apresentando forma bastante simples e corriqueira de fácil decodificação.

Figura 21. Microcontos de terror e atividade prática

Microcontos de terror

“Por ter crescido com cães e gatos, me acostumei com o barulho de arranhões na porta enquanto dormia. Agora que moro sozinho, é muito mais perturbador”.

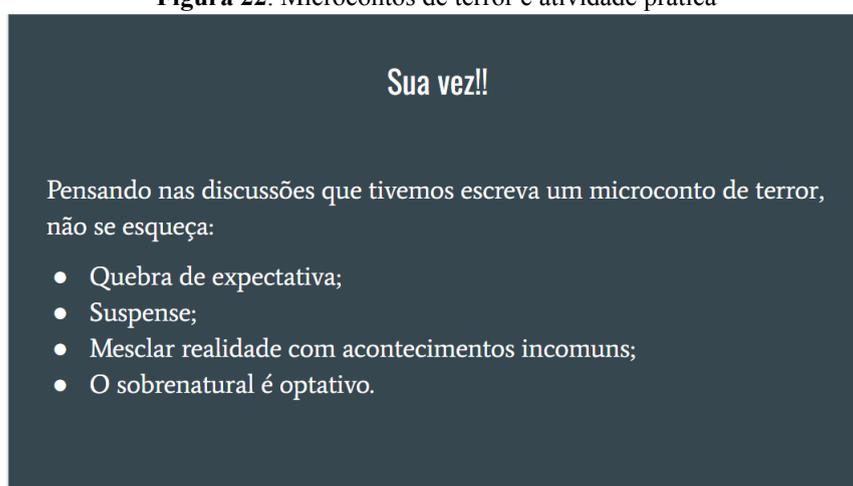
“Estava tendo um sonho delicioso quando despertei com o som de marteladas. Depois disso, eu mal pude ouvir o som da terra caindo sobre o caixão e cobrindo meus gritos”.

“Eu estava cobrindo meu filho e ele me disse: ‘Papai, veja se tem algum monstro embaixo da minha cama’. Eu fui olhar para acalmá-lo e então o vi, um outro ele, debaixo da cama, me olhando trêmulo e sussurrando: ‘Papai, tem alguém na minha cama’”.

Fonte: Acervo pessoal de autor

Infelizmente, não sobrou tempo para uma discussão sobre a constituição do terror nos microcontos. Portanto, como fechamento da última atividade, os (as) estudantes foram encorajados(as) a escrever seus próprios microcontos levando em consideração toda a discussão anterior sobre o gênero somado a uma característica bastante importante neste último gênero textual apresentado: a quebra de expectativa, que permite, em poucas palavras, descrever um cenário e a partir de uma quebra de expectativa repentina, talvez, esse estranhamento proveniente da leitura cause algum terror (vide figura 15). Por fim, não recebi nenhuma notícia sobre a entrega dessas produções, que ficaram a cargo da professora responsável pela turma.

Figura 22. Microcontos de terror e atividade prática



Sua vez!!

Pensando nas discussões que tivemos escreva um microconto de terror, não se esqueça:

- Quebra de expectativa;
- Suspense;
- Mesclar realidade com acontecimentos incomuns;
- O sobrenatural é optativo.

Fonte: Acervo pessoal de autor

ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre bases teóricas, metáforas, historiografias, descrições de aulas e, agora, análises comparativas, o objetivo dessa monografia foi, principalmente, instrutivo. Não houve sucesso absoluto na realização das aulas, tampouco uma fórmula “abracadabra” para que você, leitor, possa se basear enquanto prepara suas aulas de literatura. No entanto, para relatarmos os resultados desta pesquisa, é interessante que iniciemos com os sucessos e os desconcertos das aulas anteriormente expostas e com as possíveis causas tanto para as respostas positivas, quanto para as negativas, nos valendo de três fatores de avaliação durante o processo: a) Execução e eficiência da sequência didática; b) Seleção de materiais adequados e c) Participação ou inibição de estudantes nas atividades propostas.

Apesar do descuido na preparação da primeira aula (vide cap. 3.2.1), o aquecimento de ambas as aulas parece ter funcionado eficientemente no que se refere aos fatores de avaliação. O único problema gerado foi o corte de alguns conteúdos ou de explicações planejadas devido ao grande atraso no início das aulas (tratado como fator externo), porém, em termos didáticos, a discussão livre sobre o tema funcionou para nos prepararmos para o que viria a seguir, pois abaixou o filtro afetivo. Isto é, em ambas as aulas a participação desinibida dos(as) estudantes foi satisfatória e permitiu que levantássemos uma base de conhecimentos relativamente sólida, o que possibilitou retomadas e pré-contextualização nas e das discussões futuras.

Os materiais selecionados aqui também surtiram efeito positivo, seja com a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, seja com as definições de terror propostas pelos dicionários online *Michaelis online* e *dicio.com*. O efeito positivo aqui é mensurado proporcionalmente ao entendimento dos conceitos gerais norteadores das aulas (Representação x Representatividade e Terror) e às conexões realizadas pelos (as) estudantes entre o aquecimento e as atividades subsequentes, uma vez que apresentaram bom entendimento dos conceitos quando indagados e realizaram comparações entre os materiais propostos, classifico, pois, este objetivo como alcançado.

Debruçando-me agora sobre as atividades subsequentes, houve maior participação nas leituras e discussões de *Drácula* e de *O castelo de Otranto* se comparados à escuta do poema *Me gritaron negra* e da canção *Samba da benção*, como exposto no diário do anexo 3:

O castelo de Otranto foi apresentado via Google Meet e lido pelos e pelas estudantes em voz alta, foi uma experiência bastante satisfatória, apesar de não ter sido exigida leitura dramática, a fizeram e o resultado me agradou bastante.

Segundo a devolutiva recebida de estudantes durante as atividades, a estranheza em relação aos materiais citados se deu basicamente pela presença de língua estrangeira em conjunto com outro fator não expresso, mas percebido por mim: a maior dificuldade de foco se deu ao consumir um texto literário por escuta e não pela participação ativa na leitura conjunta, como foi o caso dos textos de terror, demonstrando uma vez mais a importância da escolha de materiais na fase de planejamento.

Por último, é preciso fazer um balanço das atividades avaliativas. Não houve sucesso em nenhuma das duas propostas, apesar da instrução ter se mostrado clara segundo os(as) estudantes (a quem eram direcionadas). Considero sem sucesso, pois não houve participação de estudantes, tampouco devolutiva das produções propostas nem da análise comparativa sugerida na aula de Representação e Representatividade nem da proposta textual sugerida na aula “Terror na Literatura e outras mídias”. Desde o planejamento, ambas as atividades já estavam previstas para serem realizadas após a aula, porém a devolutiva inexistente mostrou que esta pode não ser a opção mais adequada em se tratando de um curso extremamente curto de apenas uma aula. Talvez haja melhor resultado se viabilizarmos uma atividade avaliativa menos trabalhosa para que seja produzida e brevemente comentada ainda dentro do período da aula, encerrando o ciclo em si mesma.

Ao final de todo esse processo, o que senti necessidade de registrar foram as experiências, desde a concepção das aulas com leituras prévias utilizadas para debate, formação e planejamento, passando pelo momento efetivo das aulas (vide anexo 2 e 3) e culminando no pós-aula quando pude fazer considerações sobre a eficiência de ambos para que pudesse preparar a próxima aula e, assim, transformar o processo num ciclo interminável; divido-o com vocês neste trabalho e espero que, um dia, também criem os seus e os dividam comigo.

REFERÊNCIAS

- AVENIDA Brasil. Direção de Amora Mautner., José Luiz Villamarim., Ricardo Waddington. Rio de Janeiro: Tv Globo, 2012. P&B.
- AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Bom Livro). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_acion=&co_obra=2018>. Acesso em: 15 ago. 2020
- BOLOGNIN, Renan Augusto Ferreira. Notas teórico práticas sobre o curso de extensão Literatura e Cultura. [n.r.], [n.d], p. 1-20, 2022. [no prelo].
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Campinas, ano 2002, n. 19, p. 20-28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRONTË, E. O morro dos ventos uivantes. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- CAMINHA, Pero. BRASIL. Ministério da Cultura. A carta de Pero Vaz de Caminha. Brasília: MEC, [s.d].
- CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem”. Remate de Males. Campinas, [UNICAMP], SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos à literatura. In: __. Vários escritos. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. Paradigmas do Ensino da Literatura. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do Saber. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FRANCHETTI, Paulo. ENSINAR LITERATURA PARA QUÊ?. dEsEnrEdoS, Teresina, ano 2009, n. 3.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GENI e o Zepelim - Letícia Sabatella (Chico Buarque). Direção de Carlos Careqa. Porto Alegre: Produção Independente, 2011. P&B.
- GRITARAM-ME NEGRA: Poema musicado de Victoria Santa Cruz. Youtube, 2013. 1 vídeo (3:20min). Publicado pelo lide uff. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>. Acesso em: 4 out. 2022.
- HIPOCENTRO y epicentro. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hipocentro_y_epicentro.png. Acesso em: 22 set. 2022.

HUSH - A morte ouve. Direção de Mike Flanagan. Produção de Trevor Macy. Roteiro: Mike Flanagan. Música: The Newton Brothers. S.I: Blumhouse Productions., Intrepid Pictures, 2016. P&B.

KANT, Immanuel. Crítica da faculdade do juízo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

KING, Stephen. It - A Coisa. Tradução: Regiane Winarski. S.I: Editora Objetiva, 2001. 1104 p. Título original: It.

Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.

JOGOS mortais. Direção de James Wan. Música: Charlie Clouser. S.I: Evolution Entertainment., Saw Productions Inc., Twisted Pictures, 2004. P&B.

LAJOLO, Marisa. Literatura: ontem, hoje, amanhã. SP: Unesp, 2018

MC Serginho. Éguinha pocotó. S.I: 2012. P&B.

SAMBA da Benção. Intérprete: Vinicius de Moraes. Compositor: Vinicius de Moraes. *In*: MÁXIMO da Bossa. Intérprete: Vinicius de Moraes. [S. l.]: S.I, 1967.

PAIVA, Vitor (Org.). Esses incríveis microcontos de terror vão te deixar de cabelo em pé em duas frases, Hypeness, 06 Jul. 2016. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/07/esses-incriveis-microcontos-de-terror-va-te-deixar-de-cabelo-em-pe-em-duas-frases/>. Acesso em: 26 Jul. 2022.

PILAR, Olívia. Representação é diferente de representatividade. *In*: Lorrane Fortunato; Sérgio Motta. Afroliterária. [S.l.]. 10 jul. 2020. Disponível em: <https://afroliteraria.com.br/representacao-e-representatividade-entenda-a-diferenca/>. Acesso em: 10 out. 2022.

POE, Edgar Allan. O Corvo. Tradução: Fernando Pessoa; Machado de Assis. S.I: Companhia das Letras, 2019. 200 p.

PREMONIÇÃO. Direção de James Wong. Música: Klaus Badelt. S.I: Hyde Park Entertainment., Offspring, 2007. P&B.

RAMA, Angel. Transculturación y género narrativo. *In*: _____. Transculturación narrativa en América Latina. México: Siglo XXI Editores, cap. I:3, 1982.

ROCHA, Camila de Nazaré Colares da. Jornada de Perseu. *In*: RENAN, Sóstenes; RITCHER, Carla. (Org.). A casa que me espera: Relatos e memórias de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico distribuídos pelo Brasil. São Paulo: Mentis Abertas, 2021. p. 157-164,

ROWLING, J.K. Harry Potter e a Criança Amaldiçoada. S.I: Rocco, 2016. 352 p.

SEXTA-FEIRA 13. Direção de Sean S. Cunningham. Produção de Sean S. Cunningham. S.I: Georgetown Productions Inc., 1980. P&B.

STOKER, Bram. Drácula. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002;

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Campinas: Editora Vozes, 2012.

VEGA, Garcilaso de la. Historia General del Peru. S.I: Windham Press, 2013.

WALPOLE, Horace. O Castelo de Otranto: Selo Escotilha (Martins Fontes), 2019.

ANEXOS³

ANEXO 1:

Diário de aula

Representação e representatividade na literatura e outras mídias

Murilo Meloto

A aula foi ministrada como parte do projeto de extensão Literatura é Cultura (LeC) no dia 13/09 de 2021 tendo como objetivo diferenciar os conceitos Representação e Representatividade através de exemplos práticos em textos, músicas e vídeos, objetivando compreensão suficiente da importância que determinadas vozes trazem ao cenário literário e como o tom e até mesmo o teor dos materiais mudam conforme novas autorias são incentivadas.

Houve, porém um choque inicial ao me deparar com uma turma de 9º ano sendo o público, pois a aula foi planejada tendo o 3º do EM como público-alvo (desatenção minha, pois o LeC normalmente abarca apenas turmas do EM e não me dei conta da exceção que ocorreu neste ano). Assim que muitas das discussões acabaram sendo rasas, pois era esperado conhecimento prévio por parte dos (as) estudantes. Ainda se tratando do aprofundamento do tema, duas questões com o tempo interferiram na dinâmica, a primeira foi o tempo de aula (45 minutos) e a segunda foi o atraso, que, apesar de recorrente nas salas de aula e ainda mais quando há a necessidade de conectar os aparelhos (a aula foi ministrada de maneira síncrona e remota), nos foi tomado aproximadamente 15 minutos de aula, em conjunto aos regressos necessários para continuar a discussão, tornou inviável que o curso fosse executado da maneira como foi planejado.

No entanto, houve grande participação estudantil, as dúvidas tiveram espaço e foram contestadas, inclusive um dos poemas apresentado em formato de vídeo sobre a questão racial “Me Gritaron Negra” foi elogiado por alguns, enquanto outros sugeriram que o material apresentado fosse em português, apesar do vídeo legendado. Em contraste ao poema há pouco citado, apresentei a personagem Tia Anastácia, presente no universo do Sítio do Pica-pau Amarelo. Aparentemente a distinção foi suficiente para clarificar os conceitos anteriormente discutidos.

Passei então ao conceito de Foucault “Lugar de fala”, primeiramente perguntando ampla e genericamente ao que se refere e como poderia ser definido, ao que fui contestado com a definição do que seria Protagonismo para Foucault (como esperado), partindo da resposta chegamos no entendimento de que todos temos locais/lugares de fala e que cada um tem o seu, já que diz respeito a quem somos na sociedade e não a possibilidade de falar sobre determinado tema. Alguns estudantes mais engajados não se sentiram totalmente satisfeitos com a

³Não houve planejamento escrito da aula Representação e Representatividade na Literatura, pois se tratava de uma aula aproveitada de outra aula de mesmo tema ministrada também por mim na edição de 2020 do LeC. Considero um equívoco não escrevê-lo, porém considerei que escrever o planejamento após a ministração da aula apenas para compor esta monografia fugiria da proposta analítica deste trabalho.

explicação, pois disseram que é conhecimento geral a definição que me deram inicialmente, porém, por falta de tempo não pudemos nos aprofundar na questão.

Nos minutos finais da aula, trabalhei com a memória cultural (outro momento em que a confusão do público-alvo influenciou negativamente) pedindo para que classificassem algum personagem das obras levando em conta a representação e se esta era representativa de fato. As obras foram *O Cortiço*, *Avenida Brasil*, *Quarto de Despejo*, entre outros. Não havia conhecimento prévio suficiente sobre algumas das obras para discussão e nem tempo para explicar uma a uma, assim que me limitei a ouvir aos que o tinham e explicar rapidamente a presença ou não de representatividade nessas obras na intenção de incentivar seu consumo.

E para finalizar, a tarefa de casa foi uma comparação entre as apresentações de Liniker e Leticia Sabatella à música "Geni e o Zepelim" para que o conceito de representatividade fosse levado também à causa trans. Não houve devolutiva de discussões ou produções textuais acerca da atividade.

ANEXO 2:

Diário de aula

Terror na literatura e outras mídias

Murilo Meloto

A aula compõe o projeto de extensão Literatura é Cultura (LeC), oferecido pela Universidade Federal de São Carlos e foi ministrada no dia 20/09 de 2021 de maneira síncrona e remota.

Assim como na outra aula realizada na semana anterior a esta, houve grande atraso na preparação dos equipamentos para que pudéssemos começar, dessa vez cerca de vinte minutos, o que obviamente atrapalhou a execução e culminou em partes da aula passadas de maneira corrida e fora do esperado no planejamento, no entanto, em contraponto a aula anterior, todos os materiais puderam ser apresentados.

O objetivo planejado foi a exposição de obras literárias, e cinematográficas classificadas dentro do gênero terror para que, a partir de recursos estruturais e estilísticos utilizados pelos autores, pudéssemos definir o que constitui o terror. Para isso inicialmente foram apresentadas definições dos dicionários “Michaelis online” e “Dicio.com”, aos quais houve adesão por parte dos (as) estudantes. Logo após foram trazidas representações antigas do mapa mundi, nas quais o mar aparecia abarrotado de monstros, alguns facilmente reconhecidos na literatura grega clássica. Assim pudemos concluir que o terror não é universal, nem atemporal (as navegações desmistificaram muitas das histórias referentes ao mar), é construído socialmente e tem razão de sê-lo e que a definição genérica do dicionário não é suficiente para explicar o gênero.

Partindo para a literatura, um trecho do livro “O Castelo de Otranto” foi apresentado via Google Meet e lido pelos e pelas estudantes em voz alta, foi uma experiência bastante satisfatória, apesar de não ter sido exigida leitura dramática, o fizeram e o resultado me agradou bastante. Após a leitura, pudemos analisar pela descrição espacial presente no romance, o início do terror gótico consolidado na literatura, grandes castelos, espíritos ligados ao castelo e a forte presença da igreja como solução aos acontecimentos inexplicáveis.

Discutimos então um pouco de narratologia, percebemos o papel do narrador observador no texto e como ele nos passa informações selecionadas a dedo para que se crie mistério e passa a palavra aos personagens quando bem entende, diferentemente do que ocorre em Drácula (próximo romance trabalhado). Não houve tempo de discutirmos as diferentes vozes que compõem os diferentes diários presentes no romance, porém discutimos a nuance elaborada pelo narrador-personagem, como a experiência de ler Drácula é quase teatral e a

importância da estrutura neste sentimento causado ao leitor, além de reforçar os estereótipos góticos já discutidos anteriormente.

Ainda se tratando de *Drácula*, discutimos também o olhar estrangeiro do narrador-personagem que chega a terra desconhecida da Romênia, vindo da Inglaterra e o terror se mistura com o desconhecido em muitos momentos, voltando à discussão inicial de que o medo é socialmente construído e, se aproveitando desse entendimento, Bram Stoker genialmente escreveu seu romance partindo de olhares estrangeiros da maneira mais pessoal possível, diários.

Dados os fundamentos iniciais do terror, discutimos o chamado rei do terror, Stephen King, conhecido por muitos dos (as) presentes e pedi que dissessem, de memória, se alguma das estruturas trabalhadas são utilizadas pelo autor em suas produções e, se perceberam alguma outra não citada na aula. Sugeri também mais autores (as) para quem se interessasse como H.P Lovecraft, Emily Bronte e Edgar Allan Poe.

Para finalizar, pedi que lessem microcontos de terror selecionados de um concurso amador de microcontos ocorrido na rede social Twitter. Alunos (as) diferentes leram quatro microcontos, discutimos rapidamente a construção do terror em conjunto à brevidade dos textos e como atividade para casa, sugeri que escrevessem um microconto pensando nos materiais que lemos e nas discussões que tivemos. Tampouco houve retorno das produções.

ANEXO 3:

PLANO DE AULA
Murilo Meloto de Souza

Data: Duração:**TEMA**

Terror na literatura e outras mídias

PÚBLICO ALVO

9º ano e Ensino Médio de escolas públicas

OBJETIVOS

GERAL: Produzir conclusões em conjunto sobre o que concerne a construção do gênero terror, suas influências passadas e suas mudanças ao longo dos séculos.

ESPECÍFICOS: Permitir com que os (as) estudantes entendam o significado social do gênero terror, bem como dar-lhes ferramentas não só para compreender ditos textos, mas também para produzi-los, tendo em mente a importância social e contextual da construção do terror. Bem como a compreensão de suas possibilidades dentro de diferentes gêneros literários, como romance, conto e micro conto.

CONTEÚDO

Breve historiografia do que gera o terror na sociedade ocidental;

Construção em conjunto do conceito de medo como algo social;

Leitura de trechos de dois romances do gênero terror, O Castelo de Otranto e Drácula, respectivamente;

Narratologia e sua função na construção do terror nas obras supracitadas;

Leitura de microcontos retirados de um torneio de amadores na plataforma Twitter;

Discussão estrutural do microconto de terror.

METODOLOGIA

Levando em conta os 45 minutos disponíveis para a realização da aula, a metodologia aqui será composta em três partes.

A primeira tem como intuito a contextualização do conceito "terror". Para tal, os (as) estudantes serão indagados a respeito e compartilharão suas próprias definições, em contraponto, logo após, serão apresentadas duas definições presentes em dicionários online para comparação. A expectativa é que todas as definições tomem os temas presentes no terror como universais, para que, a seguir, seja introduzido um dos grandes terrores da humanidade antes das navegações, o mar e os supostos monstros que ali habitavam. Decorridos então, aproximadamente, 10 minutos, é esperado que tenhamos um consenso de que terror é social e, portanto, o contexto social, político e histórico influenciam fortemente os temas do gênero trabalhado.

Como sequência será proposta a leitura em voz alta, feita pelos (as) estudantes de um trecho da obra O Castelo de Otranto - Horace Walpole. Considerado o primeiro romance de terror da literatura, a intenção é que discutamos: a construção do narrador e do espaço, a influência da igreja na construção e na resolução dos conflitos sobrenaturais e o contexto político por trás de grandes castelos monárquicos, sua corte, a importância do sangue (ou laço sanguíneo), etc. Comparativamente, será proposta outra leitura no mesmo modelo supracitado de um trecho da obra Drácula - Bram Stoker para que possamos retomar e continuar as análises anteriores. No que tange o espaço, pretende-se tomar uma obra como progenitora da outra, bem como as nuances que este carrega consigo, no entanto, o próprio gênero literário será posto em xeque, já que leremos partes dos diários presentes no romance, bem como será discutido a polifonia construída em Drácula através de cartas, diários e os inúmeros narradores que a obra apresenta. O intuito é que retomemos a discussão inicial sobre terror e entendamos como cada uma das vozes apresentadas o descreve de uma maneira, bem como o olhar estrangeiro do autor dos primeiros diários presentes no romance o amedrontou antes mesmo dos acontecimentos sobrenaturais. O olhar, portanto, constrói o terror. Então o que constrói o nosso olhar?

Nos 15 minutos finais da aula, serão apresentados grandes nomes do terror, como Emily Jane Brontë, Edgar Allan Poe, Stephen King, etc, bem como haverá abertura para que estudantes se manifestem sobre obras de gosto pessoal consumidas para discussão através do questionamento “quais obras nos causam medo pessoalmente? Por quê?”. Por fim será utilizado uma vez mais a leitura em voz alta de 5 microcontos de terror amadores premiados, retirados de uma competição na plataforma Tweeter. O intuito é fechar as discussões com a estrutura de um microconto, bem como o tema escolhido pelos (as) vencedores (as) e seus reflexos na sociedade em que vivemos atualmente.

Como proposta de lição de casa, os (as) estudantes devem escrever um microconto de terror individualmente, levando em consideração os conteúdos e discussões da aula.

AVALIAÇÃO

Produção de um micro conto considerando as discussões teóricas da aula e os micro contos lidos como exemplo

BIBLIOGRAFIA