

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E PRÁTICAS DE  
ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO – PROLEITURA

FERNANDA VIEIRA DOS SANTOS

O ENSINO DE LITERATURA NÃO-CANÔNICA:  
estratégias de aplicação de oficinas multimodais

BELO HORIZONTE

2022

FERNANDA VIEIRA DOS SANTOS

O ENSINO DE LITERATURA NÃO-CANÔNICA:  
estratégias de aplicação de oficinas multimodais

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Especialização  
em Língua Portuguesa: Teorias e  
Práticas de Ensino de Leitura e  
Produção de texto – PROLEITURA da  
Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Chiaretto

BELO HORIZONTE

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA FERNANDA VIEIRA DOS SANTOS

Realizou-se, no dia 19 de maio de 2022, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O ENSINO DE LITERATURA NÃO-CANÔNICA: estratégias de aplicação de oficinas multimodais*, apresentado por FERNANDA VIEIRA DOS SANTOS, número de registro 2020741800, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Marcelo Chiarretto - Orientador, Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal, Prof. Marcelo Pereira Machado.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 19 de maio de 2022.

Prof. Marcelo Chiarretto (Doutor)

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Prof. Marcelo Pereira Machado (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiarretto, Professor do Magistério Superior**, em 23/05/2022, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 23/05/2022, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Pereira Machado, Usuário Externo**, em 24/05/2022, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1448955** e o código CRC **73FB8DDB**.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo sugerir uma reflexão ao professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a respeito da metodologia e dos objetivos do trabalho com a literatura. A intenção é evitar que as aulas dessa disciplina sejam diminuídas a uma apresentação impositiva e autoritária de determinados textos e interpretações que o aluno deve assimilar se desejar ter boas notas ou passar no vestibular. Para isso, este ensaio pretende construir uma reflexão a respeito de algumas dessas questões e sugerir encaminhamentos a partir de propostas de ensino estruturadas em oficinas literárias. Essas podem ser aplicadas em sala de aula, tendo em vista, sobretudo, a urgência de uma educação literária multimodal que colabore para a formação ética, crítica e democrática dos estudantes.

Palavras-chave: literatura, multimodalidade, ensino, oficinas, Marcelo Chiaretto, Antonio Candido.

## ABSTRACT

This paper aims to suggest a reflection to the Portuguese Language teacher of the final years of Elementary School and High School about the methodology and objectives of working with literature. The intention is to prevent the classes of this discipline from being reduced to an imposing and authoritarian presentation of certain texts and interpretations that the student must assimilate if he wishes to have good grades or pass the entrance exam. To this end, this essay intends to build a reflection on some of these issues and suggest referrals based on teaching proposals structured in literary workshops. These can be applied in the classroom, especially in view of the urgency of a multimodal literary education that collaborates with the ethical, critical and democratic formation of students.

Keywords: literature, multimodality, teaching, workshops, Marcelo Chiaretto, Antonio Candido.

## Sumário

Introdução	7
Um breve histórico da Literatura como disciplina escolar	8
Da pedagogia dos multiletramentos à Base Nacional Comum Curricular	12
O ensino de Literatura a partir da Base Nacional Comum Curricular	13
A urgência de uma educação literária que colabore para a formação ética, crítica e democrática dos estudantes	15
Propostas de ensino: oficinas para a sala de aula	17
Oficina 1: produção coletiva de um livro interativo e não linear	17
Uma breve discussão sobre a literatura infantojuvenil	17
A atividade	19
Sugestão de aplicação	20
Oficina 2: produção de textos visuais informativos	19
A produção de infográficos como proposta de ensino multimodal	22
1. Fluxograma	24
2. Linha do tempo	25
A atividade	27
Avaliação	31
Considerações finais	32
Referências bibliográficas	34

## Introdução

Grande parte dos estudantes de Ensino Médio, especialmente os que pretendem prestar vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) acaba, inevitavelmente, deparando-se com listas de leituras obrigatórias, sejam elas selecionadas pela própria universidade pretendida, sejam elas indicadas pela escola. É comum que professores de Língua Portuguesa da educação básica percebam que a maioria desses estudantes desistiu de questionar o porquê somente determinadas obras e autores são dignos de leitura. Eles já entenderam que certos nomes são sagrados. Os comentários, em geral, resumem-se em: “o livro tem quantas páginas?”, “vai ter prova sobre o livro?” ou, ainda, “professor, esse é muito difícil de ler?”.

Essas perguntas coabitam a sala de aula juntamente com um grupo seleto de autores. Esse cânone literário, sagrado e inquestionável, é imposto ao estudante, uma vez que é na escola onde o adolescente terá a primorosa oportunidade de entrar em contato com as belas letras e assimilar as interpretações que o professor quer que ele adquira. Contudo, frequentemente, os estudantes alegam que não conseguem entender o que leem e que há distanciamentos temporal, lexical, político, social e econômico que favorecem a construção de um muro quase intransponível: “leio porque é obrigatório!”, “leio porque vai cair no vestibular!” — isso quando, realmente, leem.

A literatura, nesse sentido, é sistematicamente reduzida às questões que serão cobradas em uma prova. As aulas dessa disciplina na educação básica são diminuídas a uma apresentação impositiva e autoritária de determinados textos e interpretações que o aluno deve assimilar se desejar ter boas notas ou passar no vestibular. Por conseguinte, o poder humanizador da literatura, conforme desvela o crítico literário Antonio Candido (2004, p. 175), empalidece.

Vale ressaltar ainda que a atmosfera sagrada de determinados autores são mantidas tanto pela escola quanto pelas famílias. A comunidade escolar, reunida, cria uma espécie de dogma, como observa o escritor francês Daniel Pennac (1993). Nenhuma família questionará a leitura obrigatória de um livro de Machado de Assis, pelo contrário: ela será fortemente incentivada, mesmo que os pais desse estudante nunca tenham lido sequer uma linha assinada pelo autor. O jovem, de acordo com

Pennac, já carrega esse pensamento e vai reproduzi-lo sem questionar o dogma (p. 70).

Seja pela insistência, seja pelo medo de enfrentar a figura do professor e não tirar boas notas, não é difícil perceber que os estudantes tenham desistido de contestar. Escola e famílias alimentam um dogma que limita o papel da escola ao “ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscrição do prazer de ler” (*ibidem*, p. 78). Ainda de acordo com o autor, esse pensamento transforma em encargo aquilo que era para ser gratuito e prazeroso. Isso acontece pela imposição do dever, fundindo-o na “gratuidade de toda aprendizagem cultural” (*ibidem*, p. 55). O bom leitor, segundo Pennac, é aquele sujeito que alimenta “seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência (...) que estimula o desejo de aprender antes de impor o dever de recitar” (*ibidem*, p. 55).

Cabe, portanto, ao professor de Língua Portuguesa questionar o papel de sua disciplina. Por que repetimos sempre os mesmos autores e modelos? Qual o papel da Literatura na vida de um adolescente do século XXI? Qual o nosso objetivo enquanto professores de Linguagens? Em qual contexto estamos inseridos?

Este ensaio pretende construir uma reflexão a respeito de algumas dessas questões e sugerir encaminhamentos a partir de propostas de ensino estruturadas em oficinas literárias. Essas podem ser aplicadas em sala de aula, tendo em vista, sobretudo, a urgência de uma educação literária multimodal que colabore para a formação ética, crítica e democrática dos estudantes.

### **Um breve histórico da Literatura como disciplina escolar**

De acordo com Andrezza Cameski (2015), autora de uma dissertação a respeito do ensino de Literatura no Colégio Pedro II, os estudos literários para o ensino regular de nível secundário, fase de estudos posterior ao ensino primário, destinada aos adolescentes de 12 a 18 anos — hoje classificada como Ensino Fundamental II e Ensino Médio — foram introduzidos no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

O Imperador Dom Pedro I, em 1823, época em que implementou a Assembleia Constituinte, preocupou-se não somente com a instrução de crianças no Ensino Primário, mas também com a formação de jovens a serem educados para o estabelecimento de elites (*ibidem*, p. 7). Segundo a pesquisadora, a promoção da

“educação da mocidade” resultou em verbas destinadas à criação de estabelecimentos para esse público. A partir de 1834, foram instaurados os liceus provinciais e, em 1837, o Colégio Pedro II foi inaugurado na corte (*ibidem*, p. 8).

Dessa maneira, o colégio tornou-se “expressão e referência (...) no que tange o ‘processo civilizatório’ (...) tal era sua relevância social que aqueles que cumprissem todas as etapas (...) obteriam a titulação de Bacharel em Letras e estariam dispensados de prestar exames para ingressar nas Academias” (*ibidem*, p. 8).

Foram nas salas de aula desse colégio que a literatura passou a ser estudada de forma metódica. A princípio, não como uma disciplina autônoma, isto é, não contava com carga horária e professor específicos (*ibidem*, p. 15). Os estudos literários, nesta primeira fase, figuravam entre os estudos de “Retórica e Poética”, “acompanhando a tendência universalista dos estudos clássicos” (*ibidem*, p. 10). Posteriormente, em 1862, a disciplina foi transformada em “Poética e Literatura Nacional”, apresentando um caráter historicista e incorporando referências nacionais a partir da produção de autores brasileiros (*ibidem*, p. 10). Em 1890, com a Reforma Benjamin Constant, já no período republicano, a disciplina muda de nome, tornando-se “História da Literatura Nacional” (*ibidem*, p. 10).

Percebe-se na constituição da disciplina que o objetivo da sala de aula nunca foi de o produção textual ou de construção de sentidos, pelo contrário: o que a escola fez foi estimular o pensamento de que escrever é um dom restrito a autores imortais e que cabe ao estudante assimilar e aprender com bons modelos.

Roxane Rojo (2009), pesquisadora e livre-docente da Universidade de Campinas (Unicamp), pontua algumas concepções e atividades escolares que datam dessa época: “a crença de que escrever é um dom e de que, portanto, não precisa de um ‘ensino’ que vá além dos ‘modelos tomados’ das ‘belas letras’, o que nos leva aos textos literários valorizados como ‘modelos padrão e prescritivos’” (p. 85).

Na primeira metade do século XX, até a década de 1970, embora, é claro, as práticas e conteúdos sofressem modificações ao longo do tempo, essas mudanças não são de fundo. Nota-se que, até 1971, os estudos secundários humanísticos na escola pública, ainda restrita à elite, denominam-se clássicos e incluem, além do latim e de duas línguas estrangeiras, a história da(s) literatura(s), o estudo da gramática, da composição e da lógica (filosofia). (*ibidem*, p. 86).

De acordo com a pesquisadora, “a permanência da ‘Antologia Nacional’ no currículo de português (...) reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional, em que autores e textos eram considerados ‘paladinos da linguagem’” (*ibidem*, p. 86). Pode-se afirmar, portanto, que a sacralização de literatos surge com o início da disciplina, no século XIX, e é mantida ao longo de sua estruturação, sobretudo na primeira metade do século XX. Se hoje a comunidade escolar alimenta um dogma (e as universidades mantêm listas de leituras obrigatórias em seus processos de ingresso), é porque esse pensamento foi concebido e mantido por mais de um século.

Rojo lembra que a partir da ditadura civil-militar, em 1964, houve a chamada “virada pragmática” na educação, quando o desenvolvimento do capitalismo passou a ser estimulado a partir da expansão industrial. Com isso, estimulou-se o acesso de outras camadas da população à escola pública com o objetivo de atribuir à instituição o papel de fornecer recursos que permitissem instruir essas camadas mais populares (*ibidem*, p. 86). Elas, por sua vez, receberiam educação para que pudessem atender à expansão industrial. Desse modo, uma nova condição sociopolítica resultou em um novo modelo educacional.

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado quanto do professorado. Não se tem mais uma escola destinada apenas aos filhos das elites: as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais. Os esforços da escola em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. A profissão de professor começa a desprestigiar-se (...) antes, uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora, ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade (*ibidem*, p. 86).

Em consonância com o contexto, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 (LDB) estabeleceu a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”. Com isso, a disciplina foi estruturada em “comunicação e expressão” no antigo Ensino Primário (1ª a 4ª série da primeira metade do 1º grau, hoje Fundamental I); “comunicação e expressão em Língua Portuguesa” na segunda metade do 1º grau (de 5ª a 8ª série, o antigo ginásio, hoje Fundamental II); e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” no 2º grau (antigo colegial e atual Ensino Médio) (*ibidem*, p. 87).

A reconfiguração dos objetivos da disciplina tornou o ensino “mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e das mídias” (*ibidem*, p. 87). Com isso, o beletrismo perdeu seu protagonismo na escola para a valorização da língua como instrumento de comunicação. Essa é a “virada pragmática”: os textos literários foram quase ignorados pela escola em função de uma ênfase apenas a textos jornalísticos e publicitários (*ibidem*, p. 87). A política educacional vigente, afirma Rojo, “priorizou a formação de profissionais capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (*ibidem*, p. 89). Essa proposta, lembra a autora, tinha também como objetivo “propor a profissionalização compulsória, estratégia que visava inclusive diminuir a pressão da demanda sobre o ensino superior (*ibidem*, p. 89).

A escola pública muda sua estratégia e seu objetivo, porém, as universidades continuam exigindo listas obrigatórias. O candidato que pretende cursar o ensino superior precisa, necessariamente, submeter-se às belas letras. Os “paladinos da linguagem”, a partir dos anos 1970, perdem espaço na lousa, mas o dogma e seu capital simbólico e elitista permanecem.

### **Da pedagogia dos multiletramentos à Base Nacional Comum Curricular**

Nos anos 1990, a globalização e as novas tecnologias mudam novamente o cenário da educação. Agora, é urgente o desenvolvimento de competências e habilidades que possam inserir o estudante nesse novo contexto. Em 1994, um grupo de pesquisadores, o Grupo de Nova Londres (GNL), apresentou ao mundo a pedagogia dos multiletramentos como uma abordagem capaz de preparar o jovem para um futuro que se desenhava a partir do desenvolvimento da tecnologia e das diversidades culturais e linguísticas (Hissa; Souza, 2020, p. 566). Em síntese, o GNL propõe uma pedagogia estruturada a partir dos elementos do *design* (*available design* — diferentes sistemas semióticos; *designing* — processo de construção de novos significados; e *redesigned* — resultado da articulação entre os processos anteriores) (*ibidem*, p. 566). O propósito do grupo é que os estudantes possam construir seus próprios *designs* de forma produtiva, criativa e contextualizada à sua vida social.

Na mesma década em que foi publicado pelo GNL, o manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies* foi aceito por diversas instituições ao redor do mundo. No Brasil, desde o início dos anos 1990, busca-se, segundo as pesquisadoras Débora Hissa e Náglia Sousa (2020), em artigo publicado pela UFES, “consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases, em seus artigos 9º e 26”(p. 569).

Em relação ao Ensino Médio, surgem então os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), seguidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN +), sendo este último uma reformulação do primeiro. Nesses documentos, os multiletramentos ainda não se configuram como uma proposta explícita talvez porque pesquisas empíricas (...) ainda não tinham chegado aos nossos debates (...) Em 2004, Rojo e Moita Lopes fizeram uma avaliação crítica e propositiva a respeito da área de Linguagens presente nesses documentos, apontando (...) que as visões de linguagem e aprendizagem utilizadas nesses parâmetros curriculares não davam conta das demandas sociais da contemporaneidade (*ibidem*, p. 570)

Diante dos questionamentos, em 2006, são publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), o primeiro documento que dialoga com a pedagogia dos multiletramentos, porém a proposta contempla exclusivamente o ensino de Língua Estrangeira (*ibidem*, p. 570).

Em 2017, foi homologado o atual documento que norteia a aprendizagem na educação básica: a BNCC. Nele, os multiletramentos adquirem relevância no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com o próprio documento, ganham destaque, no Ensino Médio, “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (*ibidem*, p. 571). Segundo a proposta, o componente de Língua Portuguesa deve “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos e dos novos multiletramentos” (*ibidem*, p. 571). Outrossim, é necessário “considerar a cultura digital, os multiletramentos que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (*ibidem*, p. 571). No entanto, a partir da análise de Hissa e Souza (2020)

No que se refere à ideia de colonização dos estudos sobre multiletramentos, ela não se alinha à proposta inicial pensada pelo GNL, pois apaga as peculiaridades culturais locais e substitui por fórmulas e roteiros previamente estabelecidos e alinhados com os interesses neoliberais (p. 581)

## O ensino de Literatura a partir da Base Nacional Comum Curricular

A partir dos interesses na formação de um novo tipo de operariado, que consolidou a virada pragmática no ensino de Língua Portuguesa na década de 1970, a literatura nunca mais ganhou um espaço de prestígio nas salas de aula. O cânone foi reservado às classes dominantes, que, desde o século XIX, alimentam o culto às belas letras como atividade de prestígio social e político. À maior parte da população, cabe uma formação técnica e voltada para fins comunicacionais.

Esse caminho trilhado pela disciplina tem sua manutenção também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que “das quase 600 páginas do documento, quatro são dedicadas à literatura, o que evidencia o papel menor que vem sendo dado ao seu ensino desde 1999” (p. 106), conforme aponta Sarah Ipiranga (2019), professora de Literatura Brasileira da Universidade Estadual do Ceará.

De acordo com a professora, a BNCC “apresenta questões gerais, certamente importantes, no entanto se exime de construir uma lista mínima de conteúdos” (*ibidem*, p. 106). Conseqüentemente, o documento subsidia ao professor indicações generalistas e “furta-se a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação” (*ibidem*, p. 108).

O documento, conforme analisa a pesquisadora, “situa a literatura como prática social e dá continuidade a uma série de objetivos que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente” (*ibidem*, p. 108). Há um esforço para contemplar gêneros contemporâneos, como podcasts, e também abarcar os clássicos. O documento define:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com **destaque para os clássicos**, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. **A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas.** Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos

jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2017, p. 495, grifo meu).

Percebe-se, portanto, “que duas tendências buscam se equilibrar: tradição e inovação, disciplina e fruição, clássicos e *bestsellers*, antigos e novos” (Ipiranga, 2019, p. 109). O documento dá espaço à cultura digital e busca trazer para a sala de aula a linguagem e o universo do adolescente, ao mesmo tempo em que também enfatiza a importância do cânone, conforme é verificado. O documento afirma que a escrita literária não é o foco central do componente de Língua Portuguesa, mas que sua prática é “rica em possibilidades expressivas” (BRASIL, 2017, p. 495). Ele oferece ao professor indicações generalistas que misturam a urgência dos gêneros contemporâneos e a contextualização dos conteúdos ao universo do adolescente ao mesmo tempo em que dá destaque aos clássicos.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. **Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas** (BRASIL, 2018, p. 513, grifo meu).

Em poucas páginas, o documento sistematiza as competências, habilidades e tenta harmonizar clássico e contemporâneo, porém, sem levar em consideração a formação do professor e como essas mudanças, efetivamente, devem aparecer nas propostas didáticas.

Para Sarah Ipiranga (2019), “cabe ao professor fazer escolhas entre autores e obras que se adaptem aos projetos que desenvolvam o hábito da leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho (...): a formação de leitores literários fluentes e habilidosos” (p. 110). A professora analisa ainda que a BNCC incentiva a produção textual dos estudantes para que eles possam se reconhecer como protagonistas, e, dessa maneira, “descentralize e harmonize sua própria relação com os clássicos, já que ele também pode ser um autor” (*ibidem*, p. 110). No entanto, o próprio documento afirma que a escrita literária não é foco do componente no Ensino Médio.

A BNCC indica a urgência, mas o equilíbrio entre contemporâneo e cânone e as práticas multimodais não necessariamente pertencem à formação do professor.

Sem detalhar métodos e conteúdos, o documento pontua a necessidade da inserção do universo digital na sala de aula sem levar em consideração se esse universo pertence também ao professor. Será que ele está pronto para fazer escolhas?

Para Marcelo Chiaretto (2014), pesquisador e professor da Universidade Federal de Minas Gerais, é “fundamental buscar saber se professores estão de fato lendo literatura nos tempos atuais para assim conseguirem ser dinamizadores ou mediadores de textos literários entre seus alunos” (p. 71). O professor aponta:

Só um educador-leitor, com um repertório textual rico e diversificado, envolvido verdadeiramente com o universo da literatura, pode formar leitores e organizar seu material didático sem usar estratégias acomodadas ou autoritárias, sem fechar-se no espaço escolar e sem desvincular-se da vida social. E uma formação literária satisfatória apenas se conforma quando o educador reconhece o potencial civilizador e humanizador da leitura literária (*ibidem*, p. 73)

A BNCC surge como um documento que deve “orientar os rumos da Educação Básica no país” (BRASIL, 2017, p. 5). Para isso, dá indicações generalistas, em poucas páginas destinadas ao ensino de Literatura, e não leva em consideração a formação e atualização dos professores da educação básica. Será que o documento, aliado à formação de professores, é suficiente para mudar a realidade do ensino básico no Brasil?

### **A urgência de uma educação literária que colabore para a formação ética, crítica e democrática dos estudantes**

Para Chiaretto (2015), no Brasil, há “disposição cada vez menor para o debate sobre a importância da leitura de textos literários e do seu ensino, uma vez que a própria realidade da população demandaria outras necessidades mais diretamente ligadas à sua sobrevivência” (p. 10). O número de pessoas alfabetizadas avança sem que isso represente um aumento de leitores literários e a escola continua insistindo em modelos que não dialogam com a linguagem hipertextualizada e multimodal do nosso tempo. De acordo com o autor

esse texto, se se pensar na linguagem literária em sua concepção sacralizada, elitista e subjetiva, já revela perda definitiva de seu aspecto “aurático” para frequentar o plurifacetado mundo da cultura, onde todas as linguagens se tocam em modo de rede, sem tratamento destacados, sem benefícios (*ibidem*, p. 11)

Ainda de acordo com o pesquisador, o professor pode manter uma postura normatizadora, estabelecendo-se como um leitor soberano e promovendo uma leitura literária previsível, livre de riscos, calculada, excludente e cômoda (*ibidem*, p. 12); ou pode evitar o “triunfo de um ponto de vista” optando por uma postura negociadora, “evitando a arrogância suscitada pela erudição e pela figura do ‘leitor exemplar’ a todo custo” (*ibidem*, p. 13).

A escola, como uma verdadeira extensão da esfera pública democrática, não deveria estimular um único ponto de vista, mas sim promover o debate crítico. A sala de aula, dessa maneira, tem como obrigação “ênfaticamente a noção de uma arena de debate (...) fomentada por uma sociedade civil, soberana, consciente da dignidade da pessoa humana, da livre iniciativa, do pluralismo de ideias, e, principalmente, da permanência do colaboracionismo” (*ibidem*, p. 13). Trabalhar literatura na sala de aula exige o uso de múltiplos letramentos e modalidades em um ambiente democrático. O professor, segundo Chiaretto (2015, p. 15), deve atuar como um mediador, estimulando e expandindo os sentidos já existentes, dando “espaço para a verbalização das variadas representações sociais e culturais (...) respeitando as diferenças individuais em vista da manutenção estratégica dos debates que darão esteio ao coletivo”. Ele defende:

Conceber a leitura apenas como um processo de consumir e armazenar informações é somente uma maneira de continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas instituídas relações de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de leitores

O professor, portanto, deve traçar como objetivo a aprendizagem e o uso da “linguagem e da escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos” (*idem*, p. 15).

Mais importante que elaborar respostas, é criar situações em sala de aula, por meio de atividades múltiplas e produções textuais, que promovam reflexão e que alarguem as possibilidades de atuação dos estudantes. O ensino de Literatura deve reordenar e estimular construções de sentido sem obedecer às finalidades do âmbito econômico. A sala de aula não pode ser reduzida nem a fins de erudição, nem a propósitos comunicacionais. A técnica da especialização aniquila a potência criadora e criativa que o jovem carrega. O professor mediador deve pensar na sua atividade pedagógica como uma ferramenta que pode despertar percepções para questões humanas — questões essas que não têm apenas uma resposta. A racionalidade

econômica não é suficiente para as indagações mais profundas e a aula de literatura deve funcionar como uma trégua: uma pausa necessária à percepção de que as coisas apresentam apenas um ponto de vista único e controlado. Como seres livres, os jovens podem interpretar o mundo a partir de múltiplos ângulos e esse exercício não pode ser preterido pelo professor de linguagens.

### **Propostas de ensino: oficinas para a sala de aula**

Com o objetivo de estimular a reflexão, a criatividade e as percepções para questões humanas, duas propostas de ensino estruturadas em oficinas foram elaboradas para que possam ser aplicadas em sala de aula. A primeira delas sugere a produção coletiva de um texto interativo e não linear com base no livro infantojuvenil “As belas adormecidas (e outras acordadas)”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. A segunda oficina tem como objetivo a elaboração de um infográfico, texto visual informativo, que materialize, por meio de uma linguagem mista, isto é, valendo-se de elementos verbais e não verbais, a trajetória de uma personagem à escolha do estudante. Para isso, é sugerido como ponto de partida um esquema simplificado da “Jornada do Herói”, do mitólogo Joseph Campbell, a ser explorado pelo professor em sala de aula.

### **Oficina 1: produção coletiva de um livro interativo e não linear**

#### **Uma breve discussão sobre a literatura infantojuvenil**

Sugerir, para turmas do Ensino Médio, a leitura e a produção de textos infantojuvenis pode soar como um disparate aos ouvidos mais conservadores. Afinal, se é na escola onde o estudante tem a chance de entrar em contato com as belas letras, imortalizadas pelo cânone, não faria sentido perder tempo com textos simplificados e menos valorizados. Esse pensamento, no entanto, além de reforçar preconceitos, pode fazer com que os adolescentes percam a oportunidade de uma leitura transformadora no ambiente escolar.

De acordo com a pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier (2005), durante os séculos XIX e XX, uma certeza foi construída:

a leitura só pode se aprender de forma útil com bons livros, grandes textos, logo com livros difíceis, que não são facilitados, que não são 'um encadeamento de frases frouxas, um puro objeto de distração inútil, uma leitura insípida (...) portanto, sem virtudes (p. 139).

Apesar de a autora utilizar a França como fonte de pesquisa, é possível perceber um pensamento bastante semelhante no Brasil tendo em vista a estruturação da literatura como disciplina escolar, ainda no século XIX, e as convicções alimentadas até meados do século XX, que sacralizam modelos clássicos e “paladinos da linguagem” no ensino da língua portuguesa.

Chartier aponta que o discurso escolar (que também é sustentado fora da sala de aula) perpetua o dever da instituição de formar leitores, mas não pelo prazer de ler (*ibidem*, p. 139). Isso fez com que leituras livres fossem excluídas da escola e assegurou a vigilância e o acompanhamento atento à qualquer prática de leitura que a criança ou o adolescente faça nos bancos escolares, afinal, as propostas deveriam ser “moral e intelectualmente enquadradas” (*ibidem*, p. 140). A autora afirma:

Não se podia deixar que as crianças lessem essas coisas abomináveis, apavorantes, que eram leituras comerciais, os impressos de pura diversão, os *comics* ilustrados, os livros baratos, impressos em grande número, com suas ilustrações gritantes, que ofendiam tanto os bons costumes quanto a língua francesa, a inteligência e a sensibilidade das crianças. “Belas leituras”, “bons livros”, “grandes autores”, esse era o caminho proposto às crianças. (p. 140).

Trata-se, portanto, de uma questão ideológica significativa, que concebe o que é boa literatura e o que é de qualidade relativa. A pesquisadora reforça que “ser designado como um ‘escritor para crianças’ ou ‘um escritor para adolescentes’ é menos valorizado do que ser considerado como um escritor” (*ibidem*, p. 134). Há quem defenda que a categoria “literatura infantojuvenil” seja delimitada pelo seu leitor específico (*ibidem*, p. 133). Para Chartier, do ponto de vista comercial, há características previsíveis, como a seleção de temas, o uso significativos ilustrações e indicações de extensão e de estilo; no entanto, os autores desse tipo de literatura tendem a considerar essas especificidades de maneira positiva, uma vez que elas alargam as possibilidades de surgimento de novas formas de escrita (*ibidem*, p. 133).

Desse modo, o que é visto como simples e julgado como inferior, pode significar um crescimento nas oportunidades de construção de sentido, de uso de recursos multimodais e de inserção de textos na realidade da criança e do adolescente. Para Chartier, esse tipo de literatura, “mesmo dirigida a um público definido, é uma verdadeira literatura, já que ela não é apenas uma Literatura por aproximação, uma literatura que simplifica suas formas, mas também uma literatura que inventa novas formas de escrita” (*ibidem*, p. 134).

Essas novas formas de escrita podem ser atrativas e dialogar com o universo do adolescente, imerso em narrativas fragmentadas, interativas e gamificadas. Além disso, trazer a literatura infantojuvenil para a sala de aula do Ensino Médio faz com que o estudante reflita a respeito da própria função da literatura como fator indispensável de humanização, como ensina Antonio Candido (2004). Para o autor, ela “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (p. 175), ela “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (*ibidem*, p. 176). Entender a função da literatura na formação de uma criança é entender a função da literatura para si próprio, porque o poder que ela exerce sobre o indivíduo não depende de sua faixa etária. Produzir um livro infantojuvenil torna-se, portanto, uma estratégia para que o estudante possa, a partir de novas formas de escrita e mais próximo de seu universo, pensar e sentir os efeitos que a literatura promove. Para Chartier (2005), “a virtude dos livros é a de mudar, pela ficção, nosso olhar pela realidade” (p. 144), mas esse exercício não é realizado exclusivamente pela leitura ou por interpretações prescritas. O protagonismo do aluno está na possibilidade de se expressar, de produzir textos criativos e ficcionais para que, a partir desse exercício, potencialize suas possibilidades de atuação na sala de aula e fora dela.

### **A atividade**

A oficina tem como objetivo final a produção coletiva de um livro infantojuvenil de estrutura não linear. Para isso, parte como exemplo a obra “As belas adormecidas (e outras acordadas)”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Nela, a trama da princesa Bela tem sete finais diferentes, além de inúmeros percursos e possibilidades dentro da narrativa. O livro, portanto, não é

linear e a escolha final tanto do desenvolvimento quanto do desfecho da história depende da escolha do leitor.

Já no título da obra, é possível identificar uma relação intertextual com os contos de fadas, fazendo alusão à “Bela Adormecida”. É anunciado, portanto, o gênero (conto de fadas), e confirmado, em termos de estrutura, logo nas primeiras palavras do livro: “Era uma vez...” (TORERO e PIMENTA, 2017, p. 5). Essa expressão, típica dos contos de fadas, faz o uso do pretérito imperfeito do indicativo para sugerir uma ação não concluída, como se o tempo da narrativa perdurasse, sendo possível, dessa maneira, reviver e participar da história. O uso desse tempo verbal sugere uma obra aberta para a participação do leitor e a estrutura da narrativa reforça esse caráter dos contos de fadas.

Personagens míticos como rei, rainha, princesa, ogros, gnomos, elfos, feiticeira e dragão também aparecem no texto e reforçam a narrativa quanto ao seu gênero. Além disso, as personagens são utilizadas pelo narrador para criar uma realidade fantástica que se distancia do mundo real para remontá-lo de maneira fantasiosa. O narrador de “As belas adormecidas (e outras acordadas)”, seja pelo conteúdo temático do texto, seja pela estrutura da narrativa não linear, dá o seguinte conselho aos seus leitores: a vida apresenta múltiplas possibilidades e não precisamos nos prender a somente um desfecho.

O narrador do livro, portanto, pressupõe que seu interlocutor já conhece os clássicos contos de fadas, como o da “Bela Adormecida”, e, seguramente, seus respectivos desfechos para que, por meio de sua narrativa original e não linear, multiplique suas perspectivas de vida e possibilidades de experiência. A história da princesa não precisa ter um único final já conhecido, ou esperado, pelo contrário: muitas trajetórias de vida são dadas a ela, e a oportunidade de poder escolher qual caminho ela deverá seguir é a máxima do livro. O leitor faz escolhas dentro da narrativa para entender que em sua própria experiência de vida há também múltiplas possibilidades, e é esse o objetivo principal desta oficina: levar o aluno a reconhecer caminhos que não estavam prescritos.

### **Sugestão de aplicação**

**Momento 1:** o professor deve instigar a curiosidade dos estudantes por meio de algumas perguntas como: “você conhece contos de fadas?” “Gostam deles?”

“Vocês consideram que todo final desse tipo de história é previsível?” “Já leram algum livro em que você pudesse decidir o final da história?”. Trata-se, portanto, de um momento inicial de contextualização estruturado em um bate-papo com os estudantes.

**Momento 2:** separação dos alunos em grupos para que seja realizada a leitura do livro. Eles deverão decidir coletivamente quais caminhos a princesa Bela deverá percorrer ao longo da trama e fazer o registro de suas escolhas.

**Momento 3:** após a leitura coletiva, os estudantes deverão compartilhar com a sala a versão final que o grupo construiu para a história. Espera-se que, no final, haja diferentes desenvolvimentos e desfechos para o mesmo livro.

**Momento 4:** o professor deverá sugerir a produção coletiva de um livro nos mesmos moldes da obra lida. Em conjunto, a sala deverá eleger um conto de fadas (a escolha deve ser livre) para ser reescrito. Após a escolha, em conjunto, o início da narrativa deve ser registrado na lousa: “Era uma vez...”. Esse início deve ser breve e único para todos os grupos. Seu conteúdo deve reproduzir a narrativa original do conto de fadas escolhido pelo grupo.

Exemplo:

“Era uma vez uma menina encantadora e carinhosa chamada Chapeuzinho Vermelho. Ela e sua mãe moravam em uma casa perto de uma floresta. Certo dia, a mãe de Chapeuzinho preparou deliciosos doces e pediu para que a filha os levasse em uma cesta até a casa de sua avó. Ela estava doente e ficaria feliz tanto pelas guloseimas, quanto pela visita da neta. A menina adorou a ideia e logo pegou a cesta ansiosa pelo abraço da vovó. A mãe de Chapeuzinho, no entanto, alertou a menina: vá até a casa da vovó, mas não desvie do caminho! A floresta é perigosa, tome cuidado!”

**Momento 5:** após a construção coletiva na lousa, cada grupo deve partir desse parágrafo único para construir sua própria história. É preciso lembrar que o objetivo do livro é que o leitor possa escolher tanto o desenvolvimento quanto o final

da narrativa, e por isso o grupo deve pensar em múltiplos caminhos e finais para a personagem. O livro deve ser desenvolvido em ambiente digital, com o auxílio de programas e aplicativos como o Canva. Sugere-se que o grupo se divida entre os responsáveis pelo texto e os responsáveis pelas ilustrações, levando em consideração a habilidade de cada estudante, enfatizando, dessa maneira, a colaboração entre equipe e a divisão do trabalho de acordo com os interesses e o perfil do adolescente.

Os responsáveis pelas ilustrações podem realizá-las tanto em ambiente digital quanto à mão, e transformá-las posteriormente em arquivos de imagem que possam ser inseridos na diagramação do livro. O professor deve prontificar-se para auxiliar os alunos na finalização digital da obra. Todo o processo pode ser realizado em sala de aula caso a escola conte com equipamentos e internet.

**Momento 6:** divulgação das obras produzidas pelos alunos dentro e fora da sala de aula. Em um primeiro momento, os grupos devem apresentar seus livros à turma. Posteriormente, o arquivo digital com o livro deve ser compartilhado com a comunidade escolar por meio das redes sociais. Caso a escola conte com etapas de ensino iniciais, como Alfabetização e Ensino Fundamental I, sugere-se que as produções dos alunos sejam compartilhadas com os professores dessas etapas para que sejam lidos e explorados com os alunos em sala de aula e em rodas de contação de histórias.

### **Avaliação**

A avaliação desta atividade deve ser verificada no decorrer da aplicação, desde a leitura do livro indicado até a produção final do grupo, que deve ser adequada aos propósitos da oficina. Os desenvolvimentos e conclusões das narrativas produzidas pelos alunos devem ser respeitadas. Deve-se valorizar a lógica do raciocínio e a criatividade de cada grupo.

## **Oficina 2: produção de textos visuais informativos**

### **A produção de infográficos como proposta de ensino multimodal**

O trabalho em sala de aula que privilegia apenas a produção e a leitura de textos verbais é uma prática insuficiente para os dias atuais, uma vez que a paisagem textual predominante nas telas de *smartphones*, nas redes sociais, nos portais de imprensa ou em aplicativos, por exemplo, recorre, em sua composição, a diversos outros elementos além da palavra, como vídeos, ícones, gráficos, cores, linhas, molduras, links e saliências, como lista Francis Paiva e Valdiene Gomes (2022), pesquisadores da UFMG.

Nesse sentido, de acordo com esses autores, os profissionais da educação que trabalham com o ensino e a aprendizagem de linguagens e suas tecnologias “precisam considerar metodologias capazes de desenvolver e aprimorar as habilidades de produção de textos visuais informativos dos seus estudantes” (p. 2). Para os pesquisadores, a complexidade das relações sociais do nosso contexto não permite que o espaço escolar se concentre em um letramento básico resumido a práticas de leitura e de escrita no nível da alfabetização (*ibidem*, p. 2). É urgente que os alunos criem ativamente significados que possam promover mudanças no ambiente, uma vez que

o estudante, como produtor de signos, vai ressignificar o que ele está observando e produzir novos signos (...) e ao final de uma experiência de ensino e aprendizagem (...) criará um novo design que vai alterar o ambiente que o cerca e, por consequência, vai alterar os outros e a si mesmo” (*ibidem*, p. 2).

Nessa perspectiva, direcionada a mudanças significativas de aprendizado, Paiva e Gomes (2022) sugerem a produção de infográficos na sala de aula.

O infográfico é um texto visual informativo muito recorrente na internet e em publicações impressas. Trata-se de um texto que informa, explica, conceitua um tema ou evento de diferentes áreas do conhecimento, utilizando-se de recursos visuais, verbais, animações, sons, banco de dados, bem como pode conter textos de outros gêneros em sua composição, inclusive outros textos visuais informativos como fluxogramas, gráficos, mapas e linhas do tempo. Pelo conhecimento desenvolvido sobre infográfico na última década, elegemos esse texto visual informativo como a produção base para a nossa proposta. (*ibidem*, p. 3).

Os pesquisadores destacam que a linguagem visual em sua forma de representar o mundo podem apresentar uma estrutura narrativa, “cujos processos representam o que se faz e o que acontece” (*ibidem*, p. 11), ou ainda uma estrutura conceitual, “cujos processos expõem, relacionam, explicam e classificam” (*ibidem*, p. 11). Para realizar a presente proposta de ensino, elegeu-se a estrutura narrativa,

uma vez que os estudantes contarão uma história por meio do infográfico. Nesse sentido, valem-se das seguintes possibilidades:

## 1. Fluxograma

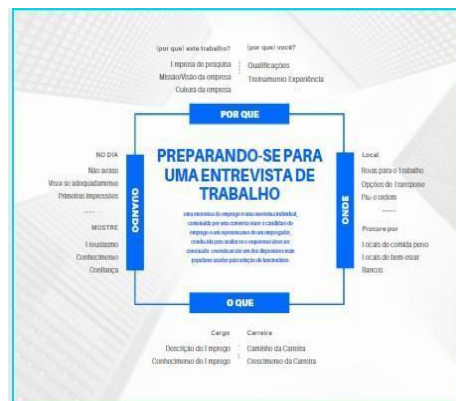
Paiva e Gomes (2022) definem o fluxograma como linhas que funcionam como vetores que orientam e ligam as sequências de informações (p. 12). Esse modelo tem como função representar sequências de ação e “produz sentido de movimentação, pois possui início e fim determinados, aproximando-se da estrutura narrativa” (*ibidem*, p. 12). Para os pesquisadores, ele é ideal para representar um enredo de ficção, objetivo da presente oficina. A seguir, foram listados alguns templates retirados da plataforma gratuita *Canva* que podem ser intuitivamente editados pelos estudantes que optarem pelo fluxograma como infográfico.

Figura 1: fluxograma



Fonte: *Canva.com*

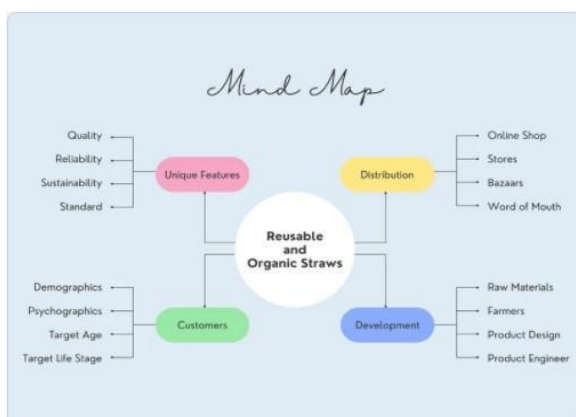
Figura 2: fluxograma



Fonte: *Canva.com*

Figura 3: fluxograma

Figura 4: fluxograma



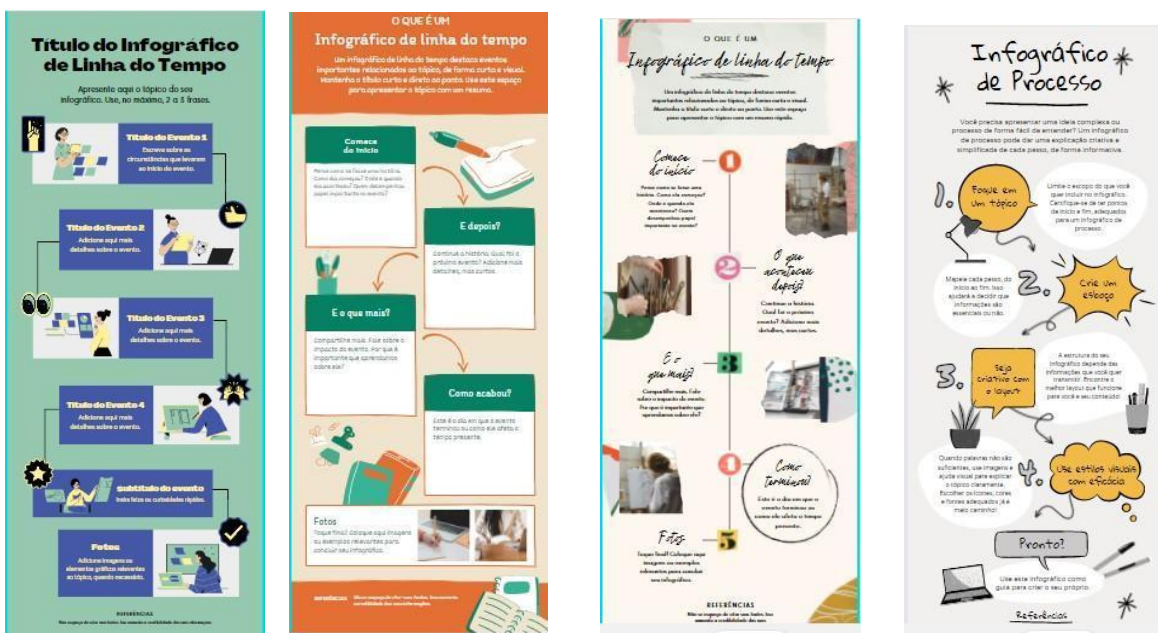
Fonte: Canva.com

Fonte: Canva.com

## 2. Linha do tempo

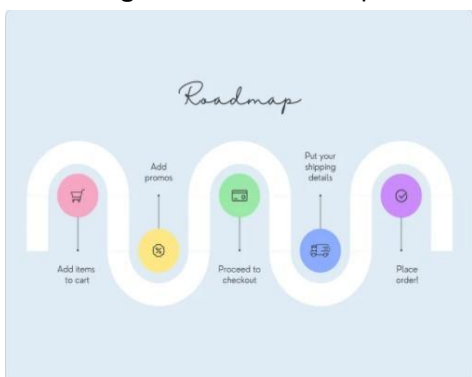
Para os autores, pelo fato de a linha do tempo indicar uma dimensão temporal, inevitavelmente ela vai sugerir uma narração (p. 12). Por isso, elas são recomendadas para “representar cronologias, eventos históricos e biografias (...) em geral, representam no visual o que foi escrito com verbos no pretérito e expressões de passagem do tempo” (*ibidem*, p. 13).

Figuras 5, 6, 7 e 8: linha do tempo



Fonte: Canva.com

Figura 9: linha do tempo



Fonte: Canva.com

Figura 10: linha do tempo



Fonte: Canva.com

A “Jornada do Herói” como ferramenta escolar

Em 1949, o mitólogo Joseph Campbell publicou o livro *O herói de mil faces*, obra que analisa a estrutura dos mitos e, a partir dessa análise, organiza padrões e arquétipos. Segundo Christopher Vogler (2015), roteirista e professor, “em seu estudo dos mitos mundiais do herói, Campbell descobriu que eles, basicamente, são a mesma história, recontada *ad infinitum* em variações ilimitadas (p. 42). Campbell descreve os princípios do monomito, “percurso padrão da aventura mitológica do herói (...), uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem:

separação-iniciação-retorno — que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito” (Campbell, 1949, p. 17) e relaciona esse padrão aos arquétipos, “personagens ou energias que se repetem constantemente e surgem nos sonhos de todas as pessoas e em mitos de todas as culturas” (Vogler, 2015, p. 42).

Campbell, em síntese, delinea um paralelo entre narrativa e psicologia que justifica a força dessas histórias. Não é necessário, no Ensino Médio, aprofundar os estudos de Campbell, porém, um esquema simplificado da Jornada do Herói, sugerido a seguir, pode auxiliar os estudantes a perceber como questões humanas e universais são abordadas nos livros e nos filmes. Trata-se, portanto, de uma atividade que pode ser transformadora, uma vez que levará os estudantes a perceber fórmulas, mecanismos e ferramentas que estão por trás da criação ficcional de um livro, de uma peça de teatro ou de um roteiro cinematográfico. Vale ressaltar que a atividade proposta sugere a utilização de produções audiovisuais tendo em vista seu caráter multimodal, e exige determinado preparo ou abertura do professor no que diz respeito a filmes, sobretudo, hollywoodianos, uma vez que esse tipo de produção costuma explorar a Jornada do Herói em seus roteiros. Vale salientar ainda que esse tipo de produção costuma ser consumida pelo público adolescente e que trazê-la para sala de aula é uma maneira de trabalhar com o repertório que o jovem, em geral, carrega. Objetiva-se, portanto, estimular um novo olhar crítico a partir de um produto estimado e já conhecido pelo estudante.

Enfatiza-se que os alunos devem entregar uma análise simples a respeito da trajetória do protagonista escolhido. O professor deve levar em consideração, principalmente, como os alunos transformaram a jornada da personagem em linguagem não verbal, isto é, como foram realizadas as escolhas na construção do fluxograma ou da linha do tempo, como o uso de formas e de ilustrações, a disposição dos elementos, as cores, os ícones, as molduras etc.

### **A atividade**

A presente proposta sugere a utilização de filmes à escolha dos estudantes e é destinada à série final do Ensino Médio. Em grupos, os alunos devem escolher uma produção audiovisual e analisar a trajetória do seu herói, ou seja, do seu protagonista, e apresentá-la por meio de um infográfico. O professor pode ressaltar

que o filme escolhido pode pertencer a qualquer gênero: aventura, super-herói, comédia romântica, investigação policial, entre outros.

**Momento 1:** o professor deve mediar um bate-papo descontraído sobre cinema. Perguntar se os alunos assistem a filmes, quais são suas personagens favoritas, e, a partir da fala dos estudantes, escolher uma personagem para servir de modelo. Aqui, daremos o exemplo de Luke Skywalker, protagonista da saga *Star Wars*, porém, inúmeras personagens populares se encaixam nessa mesma jornada, como, por exemplo, Harry Potter, Dorothy, de *O Mágico de Oz*; Simba, de *O Rei Leão*, Alice, de *Alice no País das Maravilhas*, Frodo, de *O Senhor dos Anéis*, entre outros. O professor deve extrair dos exemplos dados pelos alunos alguma personagem de seu conhecimento prévio. A projeção do filme antes da análise da personagem é opcional, porém recomendada<sup>1</sup>, uma vez que nem todo adolescente da turma, necessariamente, conhecerá a história escolhida.

**Momento 2:** uma vez selecionada a personagem, o professor deve construir juntamente com os alunos a trajetória desse herói levando em consideração as seguintes oito etapas retiradas do modelo proposto por Vogler a partir dos estudos de Campbell<sup>2</sup>:

1. **O mundo comum:** a personagem “abandona seu ambiente confortável e comum para se aventurar em um mundo desafiador e desconhecido” (Vogler, p. 45). Essa jornada pode ser **exterior**, “um lugar de verdade, um labirinto, uma floresta (...) uma cidade ou país estrangeiro” (*ibidem*, p. 45) ou **interior**, “que acontece na mente, no coração, no espírito. Em qualquer boa história, o herói cresce e se transforma, empreendendo uma jornada de um modo ser para outro: do desespero à esperança, da fraqueza à força (...) do amor ao ódio e vice-versa (...)” (*ibidem*, p. 45). Em síntese, o protagonista é retirado de seu mundo banal e levado a um mundo novo e estranho (*ibidem*, p. 47). Em *Star Wars*, “primeiro vemos Luke Skywalker (...) entediado com sua vidinha no

---

<sup>1</sup> A projeção do filme pode ser realizada na escola, caso haja aulas suficientes e equipamento adequado, ou ainda pode ser indicada para que o aluno a realize em casa. Nesse caso, é importante que o filme escolhido esteja disponível em alguma plataforma gratuita.

<sup>2</sup> O modelo original proposto por Vogler (2015) apresenta 12 etapas, que, na presente proposta, foram adaptadas e simplificadas para o Ensino Médio.

interior de um planeta desértico, e só mais tarde é que ele parte para enfrentar suas aventuras” (*ibidem*, p. 48).

2. **O chamado à aventura:** nesse estágio, é apresentado ao protagonista um problema, um desafio ou uma aventura de modo que ele não consiga mais permanecer na tranquilidade de seu mundo comum (*ibidem*, p. 48). Em *Star Wars*, esse chamado acontece quando a Princesa Leia pede ao velho sábio Obi-Wan Kenobi para que Luke se una à missão de resgatá-la, uma vez que ela fora capturada pelo inimigo Darth Vader. Será que Luke sairá do seu conforto para resgatar Leia e derrotar Vader? (*ibidem*, p. 48).
3. **A recusa do chamado:** nessa etapa, o medo é explorado e às vezes o herói hesita logo no princípio do problema, seja recusando-o, seja resistindo (*ibidem*, p. 49). Essa recusa é bastante popular, por exemplo, nas comédias românticas, uma vez que o protagonista, usualmente, é marcado pela frustração de relacionamentos anteriores e recusa, em um primeiro momento, a nova aventura amorosa (uma vez que ela pode levá-lo novamente à dor) (*ibidem*, p. 49). Em *Star Wars*, Luke recusa o chamado de Obi-Wan. Porém, quando seus tios são mortos pelos soldados do Império, a mando de Darth Vader, Luke muda de postura e passa a enxergar a luta como um dever pessoal. Ele, então, adquire motivação e se une aos rebeldes (*ibidem*, p. 49).
4. **O encontro com o mentor:** para Vogler, “o relacionamento entre herói e mentor é um dos temas mais comuns na mitologia e um dos mais ricos em valor simbólico. Representa o laço entre pai e filho, professor e aluno, doutor e paciente, deus e homem” (*ibidem*, p. 50). O mentor tem como tarefa “preparar o herói para enfrentar o desconhecido” (*ibidem*, p. 50), dando conselhos, orientações ou ferramentas. Em *Star Wars*, o mentor de Luke Skywalker é o sábio Obi-Wan, que o presenteia com o sabre de luz (arma que será utilizada nas batalhas) que no passado fora do pai do próprio protagonista.
5. **O primeiro desafio, as provas e os aliados:** trata-se do momento em que a aventura finalmente começa. O protagonista “concorda em enfrentar as consequências em lidar com o problema ou o desafio imposto no Chamado à

Aventura (...) agora está comprometido com a jornada e não há caminho de volta” (*ibidem*, p. 51). Neste momento da história, o herói conhece aliados, inimigos e enfrenta algumas provas. Em *Star Wars*, Luke conhece Han Solo, descobre que Obi-Wan é um guerreiro de grande poder e enfrenta suas primeiras batalhas com armas de laser (*ibidem*, p. 52).

6. **A provação:** “neste estágio, o destino do herói atinge o fundo do poço num confronto direto com seu maior medo — é aqui que ele enfrenta a possibilidade da morte e é levado a encarar uma batalha com forças hostis” (*ibidem*, p. 53). Trata-se, portanto, da ocasião de uma possível frustração. Em comédias românticas, por exemplo, é o momento em que, depois de decidir mergulhar no novo relacionamento, o casal briga ou passa por alguma dificuldade. Em *Star Wars*, “a provação é o momento angustiante (...) quando Luke, Leia (...) estão presos no gigantesco triturador de lixo. Ali, Luke é puxado pelo monstro de tentáculos que vive no esgoto e é mantido lá até que o público comece a imaginar que talvez ele esteja morto” (*ibidem*, p. 53).
7. **A recompensa:** após passar por apuros, finalmente o herói é recompensado. Após vencer a morte, Luke Skywalker, em *Star Wars*, “resgata a princesa Leia e captura os projetos da Estrela da Morte, a chave para derrotar Darth Vader” (*ibidem*, p. 54). Essa recompensa também pode surgir por meio da resolução de conflitos. Na comédia romântica, por exemplo, o casal volta a se entender. “Em muitas histórias, o(a) amado(a) é o tesouro que o herói vai buscar ou resgatar, e sempre há uma cena de amor nesse momento para comemorar a vitória (*ibidem*, p. 55).
8. **A ressurreição e a conclusão da história:** trata-se de uma última provação ou desafio que encaminhará a história para o fim. “Essa é uma espécie de exame final do herói, que precisa ser testado mais uma vez para garantir que tenha realmente aprendido as lições da provação” (*ibidem*, p. 56). Em *Star Wars*, as cenas das batalhas finais consistem nessa última etapa da jornada, quando Luke quase morre, mas por um milagre sempre acaba sobrevivendo (*ibidem*, p. 56). A história é concluída quando o herói derrota Darth Vader e restabelece a paz na galáxia. Esse êxito ainda pode ser materializado por

meio da conquista do amor, da liberdade ou do “conhecimento de que o Mundo Especial existe e que é possível sobreviver a ele. Às vezes, é apenas voltar para a casa com uma boa história para contar”.

**Momento 3:** após a análise das oito etapas comuns em trajetórias de heróis, o professor deve orientar a formação de grupos para que o infográfico seja produzido.

O professor deve ressaltar que:

1. O termo “herói” faz referência a qualquer gênero (homens, mulheres, personagens não binários);
2. A jornada da personagem e as oito etapas são “infinidamente flexíveis e possibilitam uma variação indefinida, sem sacrificar sua magia” (Vogler, 2015 p. 59). Isso significa que não necessariamente todos os filmes trarão essas oito etapas, ou seja, pode ser que apresentem mais ou menos estágios. A exposição e a construção conjunta, em aula, das oito etapas sugeridas, serve como um modelo que deve ser adaptado ao filme escolhido pelo grupo.
3. O professor deve indicar aplicativos, sites ou outros recursos para que o trabalho seja elaborado. Como já citado, uma sugestão é o *Canva*. Caso a escola ou os alunos não disponham de recursos digitais, os textos visuais informativos podem ser elaborados à mão, a partir de montagens produzidas pelos alunos valendo-se de réguas, papéis e canetas coloridas, colagens de revista e de jornais etc.

### **Avaliação**

O professor deve avaliar se os infográficos elaborados pelos grupos estão adequados à proposta temática e formal da oficina, ou seja, se as etapas da “Jornada do Herói” (ou algumas delas) constituem base do texto produzido e quais foram as escolhas para materializar a trajetória da personagem. Deve-se valorizar as formas, as cores, as linhas, as molduras, os ícones, as ilustrações, os símbolos,

entre outros elementos utilizados na construção do infográfico e verificar se estão adequados à proposta do grupo. Os trabalhos podem ser reunidos, por exemplo, em um perfil de *Instagram* ou em alguma outra rede social para que possam ser divulgados para o público externo além da comunidade escolar.

### **Considerações finais**

Conceber modelos prontos e exigir listas de livros canônicos e interpretações previsíveis é reproduzir, na aprendizagem de Literatura na escola, modelos opressivos e não democráticos. De acordo com Antonio Candido (2004), a função da Literatura é justamente oposta: ela deve desenvolver nos homens “a quota de humanidade na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (p. 180).

Diante disso, o professor deve, na sala de aula, fazer escolhas. Ele pode adotar uma postura autoritária, impondo obras cujas interpretações são previstas, mantendo, dessa forma, determinada comodidade, ou pode escolher desenvolver atividades que possibilitam ao aluno o exercício crítico, a criatividade e o estímulo dos sentidos.

Pensando em um ensino que colabore para a formação ética, crítica e democrática dos estudantes, espera-se que o professor, ciente de seu papel, faça escolhas que reforcem o direito inalienável que o estudante tem tanto da fruição da arte (Candido, 2004, p. 191), quanto de expressão livre e criativa. Trabalhar com oficinas e produções de textos literários e multimodais em sala de aula significa estimular o adolescente a pensar de forma crítica, reflexiva e criativa, levando-o a perceber que experiências sociais podem ser vistas a partir de perspectivas diversas.

A escola não deve conceber o ensino de literatura como transmissão de conhecimentos ou apreciação de um conjunto de técnicas, mas sim como um processo que visa estimular a liberdade, a criatividade e a reflexão crítica. Nesse sentido, a primeira oficina literária sugere, por meio da produção escrita, a elaboração de um livro interativo e não linear, que além de estimular a reflexão a respeito da própria literatura e dialogar com narrativas fragmentadas com as quais o estudante está acostumado em games e no universo digital, permite também que ele reflita a respeito de sua existência, suas escolhas e seus caminhos. Por isso, essa

oficina estimula o jovem a criar possibilidades e escolhas dentro de um trabalho escolar para que ele perceba que em sua própria vida há também inúmeras perspectivas e caminhos que podem ser trilhados.

Já a segunda oficina tem como objetivo estimular a produção de textos de linguagem mista e permite que o estudante aproveite sua bagagem para, a partir dela, desenvolver novos olhares. Valendo-se de uma linguagem multimodal, o adolescente produzirá novos signos e novos designs dentro do ambiente escolar, porém alinhados à paisagem textual que o cerca fora da sala de aula. Trata-se, portanto, de uma experiência de aprendizagem que considera a pluralidade cultural que seu produtor carrega e a utiliza em sala de aula para que o ambiente e ele próprio se modifiquem.

Ambas as oficinas visam opor-se à ideia de “dom da escrita” e de sacralização dos cânones que perduram até os dias atuais. Esse tipo de educação inviabiliza os desenvolvimentos criativo, linguístico, crítico e ético dos estudantes e reforça demandas de mercado que visam a um ensino puramente utilitário. Para formar um novo tipo de operariado, o ensino de literatura foi visto como inadequado, uma vez que objetivos comunicacionais e técnicos foram privilegiados em detrimento da reflexão crítica e da produção textual criativa na sala de aula.

O cânone ficou reservado às classes dominantes, que alimentam prestígio na sua leitura, ainda que raros sejam os que, de fato, leram Machado de Assis ou Guimarães Rosa. Simbolicamente, a leitura desses autores sacralizados representa prestígio político, manutenção do poder de classes dominantes e uma falsa ascensão social àqueles que querem pertencer a esses grupos e compartilhar seu suposto capital intelectual.

Por essa razão, deve ser um compromisso do professor de Língua Portuguesa refletir tanto a respeito dos interesses em jogo na formação de um cidadão pragmático, quanto da lógica de mercado que oportuniza uma formação distante do propósito humanizador que a literatura carrega. Se o professor não repensar suas práticas, vai, inevitavelmente, caminhar para uma direção oposta: afastar-se dos valores éticos, críticos e democráticos para alimentar um sistema em consonância somente com interesses do capital.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

CAMESKI, Andrezza. *O ensino de Literatura no Colégio Pedro II (1837-1890)*. Orientadora: Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt. 2015. 190 p. Dissertação (Mestrado) — Educação, História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2015.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. Cultrix/Pensamento, São Paulo, 1949.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, A. M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CHIARETTO, Marcelo. *Literatura e inclusão social: um olhar sobre reformas educacionais na contemporaneidade*. Revista Via Atlântica, São Paulo, n. 28, 197-213, Dezembro/2015.

CHIARETTO, Marcelo. *Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão*. In: Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico. (Rio de Janeiro), v. 02, p. 71-79, 2014.

HISSA, Débora; SOUSA, Náglia. *A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogo entre textos*. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES.

IPIRANGA, Sarah. *O papel da Literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola*. Revista de Letras, n. 38, v. 1, Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, 2019.

PAIVA, Francis; GOMES, Valdiene. *Proposta de produção de infográficos na escola: explorando a paisagem multimodal do Canva.com*. Aceito para publicação. Revista do SELL, número 11, volume 2. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIMENTA, Marcus Aurelius; TORERO, José Roberto. *As belas adormecidas (e algumas acordadas)*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores*. São Paulo: Aleph, 2015.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial, São Paulo, 2009.