

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS

Juliana Condé Rocha

(IN)VISIBILIDADE LITERÁRIA NA ESCOLA:
literatura e cinema em destaque

Belo Horizonte
2024

JULIANA CONDÉ ROCHA

**(IN)VISIBILIDADE LITERÁRIA NA ESCOLA:
literatura e cinema em destaque**

Pesquisa apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS.

Orientadora: Luiza Santana Chaves

Belo Horizonte
2024

R6721 Rocha, Juliana Condé.
(In)visibilidade literária na escola [manuscrito] : literatura e cinema em destaque / Juliana Condé Rocha. – 2024.
1 recurso online (184 f.: il., fots., color., mapa, tab.) : pdf.
Orientadora: Luiza Santa Chaves.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Estudos Literários.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 199-133.
Apêndices: f. 134-184.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Cinema na educação – Teses. 3. Jovens – Livros e leitura – Teses. 4. Interesses na leitura – Teses. I. Chaves, Luiza Santa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

(In)Visibilidade Literária na Escola: literatura e cinema em destaque

JULIANA CONDÉ ROCHA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **27 de março de 2024**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestra em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Profª. Elizabeth Guzzo de Almeida

UFMG

Profª. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

UFMG

Profª. Adriane Teresinha Sartori

UFMG

Belo Horizonte, 27 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 28/03/2024, às 11:21, 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 **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 04/04/2024, às 08:14, 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 **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 04/04/2024, às 09:28, 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, informando o código verificador **3055499** e o código CRC **C7CC6B08**.

O ensaio aposta na ideia de que tornar visíveis referências de leitura invisíveis no espaço escolar seria caminho promissor para a ampliação da compreensão do que se pode aprender nas instituições educativas (AMPARO, 2024).

AGRADECIMENTOS

A gente aceita o amor que acha que merece
(CHBOSKY, 2007, p.35).

Como tornar visível o invisível? É essa a premissa deste trabalho que contou com o acolhimento e a afetuosa ajuda de familiares, amigos, colegas, professores e alunos que estiveram comigo durante o mestrado. Sem apoio, essa etapa não seria possível!

Agradeço ao Gui pela parceria nesta vida, inclusive como mestrando. Dividimos com amor e paciência as alegrias e os apertos dessa experiência!

Ao Vítor, meu filho, pelas alegrias cotidianas.

À minha mãe e ao meu pai, Maria Luíza e Hermes, pelo constante amor, apoio e valiosos ensinamentos de como lidar melhor com os desafios da profissão. À Camila, ao Matheus, à Andressa, à Paulinha e ao Bruno, pela motivação e prontidão em contribuir ao longo da jornada. Ao Henrique por entender os momentos em que não pude brincar.

À Valéria, ao Tião e a todos os familiares e amigos que, em algum momento, estiveram ao meu lado, seja através de torcida calorosa ou das palavras amigas.

Um agradecimento especial à rede de apoio criada não só para os cuidados com o meu filho, mas comigo, também, para que essa trajetória fosse percorrida.

À Professora Luiza Santana Chaves, minha orientadora, pela oportunidade concedida, incentivos, conhecimentos compartilhados e orientação presente.

Às Professoras Elzimar Goettenauer de Marins-Costa e Elizabeth Guzzo de Almeida pelas contribuições apresentadas nas bancas.

Aos professores do PROFLETRAS. Certamente, tornei-me uma professora melhor pelos conhecimentos e reflexões proporcionados.

Aos meus companheiros da turma 08: Anelise, Álysson, André, Daniel, Elzirene, Erinalva, Ingrid, Renilda, Ronan, Sandra, Shirley, Tiago e Washington (*in memoriam*). Compartilhamos momentos, alegrias e angústias ao longo do processo. Aprendi com cada um e admiro-os como amigos, colegas e profissionais.

Aos meus companheiros da E. M. Eli Horta pelo suporte e apoio. À E. M. Domingos José D. C. Belém pelo acolhimento e pela oportunidade concedida para aplicação da pesquisa.

Quero destacar meu especial agradecimento aos estudantes das turmas de 9º ano (2023) da Domingos Belém pela parceria, colaboração e apoio ao longo de todo o mestrado. Agradeço ainda pela significativa participação e envolvimento nesta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho apresenta a relevância da leitura de textos literários no Ensino Fundamental II com o objetivo de estimular a formação de leitores (Lajolo; Zilberman, 2019) e de espectadores críticos (Eiterer, 2008), e, conseqüentemente, para gerar círculos de pertencimento (Petit, 2009) cognitivos e afetivos, tendo a literatura como necessidade universal e direito humano (CÂNDIDO, 2011). A pesquisa investiga como a elaboração e aplicação de uma proposta didática que inclui a leitura de um best-seller voltado para público juvenil na escola e a exibição de sua respectiva adaptação para o cinema pode incentivar a formação de leitores assíduos e de espectadores críticos. O trabalho justifica-se pelo desenvolvimento de práticas de letramento literário (COSSON, 2009) e cinematográfico (Eiterer, 2008) na escola. A proposta baseia-se no estudo da estrutura composicional e da temática do livro e do filme *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, que tratam de temas delicados (Paiva, 2008), porém necessários, como os relacionados à saúde mental e à existência humana. O uso das duas mídias permite explorar recursos intertextuais, interdiscursivos e intersemióticos. As atividades propostas baseiam-se na sequência básica (COSSON, 2009); no círculo de leitura (Cosson, 2014, 2021) com pausa protocolada (Dell'Isola, 2001) para a leitura do livro; no estudo intersemiótico (Santaella, 1983) da trilha sonora (Sekeff, 2007) e, também, da construção das narrativas literária e audiovisual (Duarte, 2002). Os resultados apresentaram um engajamento dos alunos no processo de leitura com ênfase na autonomia dos leitores, sendo eles protagonistas na discussão do livro e promovendo um espaço aberto para a abordagem dos temas sensíveis, através da assimilação do próprio universo dos alunos com o abordado no livro. Ainda, destaca-se a criação de uma *playlist* como trilha sonora, abarcando momentos e situações vivenciadas no livro e na vida dos alunos relacionada à obra e, também, o desenvolvimento do gênero epistolar através da proposta de escrita de cartas para o protagonista do livro.

Palavras chave: Ensino e Aprendizagem de Português. Literatura e Cinema. Público Juvenil. Intersemiose.

ABSTRACT

This work presents the relevance of reading literary texts in elementary school II with the aim of stimulating the formation of readers (Lajolo; Zilberman, 2019) and critical spectators (Eiterer, 2008), and, consequently, to generate circles of belonging (Petit, 2009) cognitive and affective, with literature as a universal need and human right (CÂNDIDO, 2011). The research investigates how the development and application of a didactic proposal that includes the reading of a best-seller aimed at young audiences at school and the screening of its respective film adaptation can encourage the formation of regular readers and critical spectators. The work is justified by the development of literary (Cosson, 2009) and cinematographic (Eiterer, 2008) literacy practices at school. The proposal is based on the study of the compositional structure and the theme of the book and film *The Advantages of Being Invisible*, by Stephen Chbosky, which deal with delicate themes (Paiva, 2008), but necessary, such as those related to mental health and human existence. The use of both media allows the exploration of intertextual, interdiscursive and intersemiotic resources. The proposed activities are based on the basic sequence (Cosson, 2009); in the reading circle (Cosson, 2014, 2021) with a scheduled break (Dell'Isola, 2001) to read the book; in the intersemiotic study (Santaella, 1983) of the soundtrack (Sekeff, 2007) and, also, of the construction of literary and audiovisual narratives (Duarte, 2002). The results showed students' engagement in the reading process with an emphasis on the readers' autonomy, with them being protagonists in the discussion of the book and promoting an open space to approach sensitive topics, through the assimilation of the students' own universe with that covered in the book. Furthermore, the creation of a playlist as a soundtrack stands out, covering moments and situations experienced in the book and in the students' lives related to the work, and also the development of the epistolary genre through the proposal to write letters to the book's protagonist.

Keywords: Teaching and Learning Portuguese. Literature and Cinema. Youth Audience. Intersemiosis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de localização da E.M. Domingos José D. C. Belém.....	43
Figura 2- 9ºA em sala.....	78
Figura 3- 9ºB em sala.....	78
Figura 4- 9ºA fora de sala.....	79
Figura 5- 9ºB fora da sala.....	79
Figura 6- 9ºA no bosque.....	79
Figura 7- 9ºB no bosque.....	79
Figura 8- Registro dos exemplares utilizados nos círculos.....	82
Figura 9- Anotações de 17/05/2023- 9ºB.....	84
Figura 10- Anotações de 24/05/2023- 9ºB.....	84
Figura 11- Atividade de Marco (9ºA).....	96
Figura 12- Exibição do filme na sala de Educação Física- 1.....	97
Figura 13- Exibição do filme na sala de Educação Física- 2.....	98
Figura 14- 9ºA na sala de artes para atividade Cinema e Música.....	101
Figura 15- 9ºB no laboratório para atividade Cinema e Música.....	102
Figura 16- Carta de Giovana (9ºA).....	110
Figura 17- Primeira carta de Bárbara (9ºA).....	113
Figura 18 -Segunda carta de Bárbara (9ºA).....	114
Figura 19- Capa criada para o caderno de cartas de Lavínia (9ºB).....	116
Figura 20- Carta de Lavínia (9ºB), 21/08/23.....	117
Figura 21- Carta de Lavínia, 22/08/23.....	117
Figura 22- Carta escrita por Carlos (9ºB) no verso da prova de língua portuguesa.....	118
Figura 23- Recado deixado na última prova trimestral de língua portuguesa por Carlos.....	119
Figura 24- Texto enviado por Teodora (9ºA) no Instagram da professora.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição semanal das aulas de língua portuguesa.....	77
Quadro 2- Distribuição de aulas de leitura por ambiente escolar.....	78
Quadro 3- Páginas do livro lidas por aula em cada turma.....	86
Quadro 4- Playlists de primavera.....	106
Quadro 5- Playlists de verão.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados sobre o gosto pela leitura.....	70
Tabela 2- Dados sobre o hábito literário.....	70
Tabela 3- Dados sobre o gosto pelas obras literárias indicadas na escola.....	71
Tabela 4- Dados sobre o hábito literário.....	71

SUMÁRIO

1	INICIANDO O DIÁLOGO.....	12
2	APROFUNDANDO OS CONCEITOS	18
2.1	Literatura como um direito humano.....	19
2.2	Perspectivas literárias juvenis	22
2.3	Letramento literário.....	27
2.3.1	Sequência básica de letramento literário	30
2.3.2	Círculos e mediação de leitura	31
2.3.3	Pausa protocolada e interlocução	34
2.4	Literatura, cinema e música	36
3	CONSTRUINDO A PROPOSTA DIDÁTICA.....	41
3.1	Contextos de <i>As vantagens de ser invisível</i>	45
3.1.1	Temas delicados na literatura e na escola.....	45
3.1.2	Contextualizando o livro	49
3.1.3	Contextualizando o filme	57
3.1.4	Contextualizando o título	60
3.2	Proposta didática na prática.....	62
4	ANALISANDO OS DADOS.....	68
4.1	Questionário	70
4.2	Motivação e introdução.....	73
4.3	Círculo e mediação de leitura.....	77
4.3.1	Pausa protocolada e temas delicados	87
4.4	Atividade interdisciplinar.....	95
4.5	Cinema na escola.....	97
4.6	Produção de <i>playlists</i>	105
4.7	Produção de cartas.....	108
4.8	Atividade final.....	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A- Questionário inicial.....	134
	APÊNDICE B- Atividade de motivação	135
	APÊNDICE C- Perguntas para pausa protocolada.....	136
	APÊNDICE D- Questões sobre o filme	144
	APÊNDICE E- Questões sobre o cinema e música.....	145

APÊNDICE F- Produzindo <i>playlists</i>	146
APÊNDICE G- Questões sobre o gênero epistolar e proposta de produção de cartas	147
APÊNDICE H- Autoavaliação	148
APÊNDICE I- Cartas escritas pelos participantes.....	149
APÊNDICE J- Cartas presentes na análise digitadas	169
APÊNDICE K- Termo de assentimento livre esclarecido.....	178
APÊNDICE L- Termo de consentimento livre esclarecido.....	181
APÊNDICE M- Carta de anuência.....	184

1 INICIANDO O DIÁLOGO

(...) a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (Antonio Cândido, 2011, p.188).

Embora a importância da literatura seja socialmente reconhecida, o trabalho para o desenvolvimento de capacidades leitoras nem sempre é priorizado na escola durante o Ensino Fundamental II, principalmente quando se trata de leitura por fruição estética e formação humana. Em minha trajetória como professora de escola pública no município de Contagem, Minas Gerais, desde 2013, o espaço para o ensino da leitura literária me desperta o interesse e me causa inquietação devido ao contraste entre a relevância do assunto e as práticas literárias desenvolvidas na escola. Não se questiona a necessidade de propostas didáticas que desenvolvam o letramento literário e as formas de elaboração do mundo que ele possa proporcionar, porém falha-se no ensino e incentivo ao domínio e incorporação dessa prática ao cotidiano dos estudantes por não se dedicar tempo das aulas para ela, e, quando acontece, ocorre com o objetivo de responder a uma avaliação, preencher uma ficha ou como base para análise linguística. Além disso, observa-se o trabalho com obras desinteressantes ao público leitor, o que pode afastá-lo das atividades.

A vontade de aproximar a literatura na escola dos jovens impulsionou a aplicação da presente pesquisa-ação em duas turmas do 9º ano, na E. M. Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem, no ano de 2023. Comecei a trabalhar nessa escola em 2022 com turmas do 8º e 9º anos e percebi dificuldades relacionadas à apropriação da leitura literária por parte de alguns estudantes como prática cotidiana e a falta de identificação por outros com o que se costuma trabalhar no contexto escolar. Tal situação não representa um déficit exclusivo dessa unidade, agravado pelo período sem aulas presenciais nos anos de 2020 e 2021 durante a pandemia do Coronavírus, mas uma defasagem a ser considerada para uma abordagem literária mais democrática, pois para maioria dos estudantes, mesmo apresentando problemas, a escola é o principal espaço de convivência com leitores e de estímulo à leitura.

Junto a esse distanciamento, é comum entre profissionais da educação o discurso de que adolescentes não valorizam a literatura ou de que não leem o bastante. Isso me chama a atenção,

porque pressupõe que os jovens deveriam ter autonomia para garantir o próprio acesso à leitura literária e tempo de vida suficiente para ter consolidado o hábito de ler, como se fosse um caminho natural.

Petit (2019, p.41) afirma que há efeitos perversos no argumento de professores e de pais em considerar a leitura como antídoto do fracasso, sendo necessário, além de ler, desejar fazê-lo, e que o discurso moralizante em relação ao prazer de ler tende a justificar a incorporação do hábito para o sucesso escolar ou profissional e a ignorar isso como uma necessidade existencial. Torna-se, então, uma obrigação, não uma atividade prazerosa desenvolvida a partir do contato com o texto. A pesquisadora Graça Paulino (2010, p.117) reforça essa potente ideia ao afirmar que “a escolha do livro, não passando pela criança, passa pelo pedagogismo moralizante e utilitarista, rebocado pelos divulgadores de algumas editoras, que não mais percorrem livrarias, apenas escolas, em busca de pedagogos, e não de crianças”. Mesmo que trate da literatura infantil, aplica-se também à relação do público juvenil com a leitura de livros realizada com desgosto nas escolas em busca do útil e moral, de modo a ignorar a possibilidade de escolha dos jovens e a realidade leitora dos estudantes.

Considerando esse fato, mas também de que há falhas nesse processo no âmbito escolar, como tempo insuficiente das aulas dedicado à leitura por fruição estética e formação humana, escolha de obras distantes do universo literário dos adolescentes e aplicação de metodologias desestimulantes ao ensino da literatura, a presente pesquisa-ação busca aproximar a literatura dos jovens leitores envolvidos, com a elaboração e aplicação de proposta didática baseada na leitura compartilhada do best-seller *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, e da exibição do filme homônimo. Dessa forma, procuro responder nessa pesquisa de que modo a construção de uma proposta didática que envolva a leitura de um best-seller interessante ao público juvenil na escola e a exibição de sua respectiva adaptação para o cinema pode estimular a formação de leitores e de espectadores.

Ainda que os estudantes não tenham participado da escolha da obra escrita e audiovisual, ela foi feita levando em consideração a linguagem de boa identificação com os jovens presente na narrativa, o interesse deles por histórias íntimas, de caráter confessional, que tocam em situações comuns ao universo adolescente, como luto, suicídio, culpa, ansiedade, depressão, preconceitos, sexualidade, relacionamentos abusivos e, também, amizade, amor e empatia. Temas delicados e urgentes ao público adolescente que favorecem o engajamento das turmas na proposta didática, porém muitas vezes evitados em sala de aula devido à sua complexidade e aos moralismos presentes na sociedade.

Além de explorar aspectos de caráter temático, pretendo uma abordagem que trate também das especificidades composicionais tanto do romance quanto do filme e que envolva, ademais, o estudo e compreensão de diferentes artes e linguagens. Consequentemente, buscando contribuir para a formação de leitores e de espectadores críticos e mais empáticos. Assim, o estudo das obras não significa hierarquizá-las, mas colocá-las lado a lado como experiências de fruição estética e de formação humana.

No texto escrito, destaca-se a construção da história por meio de cartas confessionais escritas por Charlie, adolescente protagonista da história, e que se assemelham a um diário. Por outro lado, no filme, mesmo que na primeira cena Charlie apareça escrevendo uma carta, a narrativa é construída pela encenação dos acontecimentos e memórias do protagonista, somada a recursos sonoros. Essas estruturas proporcionam um leque de oportunidades de atividades consolidadas nesta pesquisa, como a exploração do gênero epistolar, da presença de recursos metalinguísticos na escrita de Charlie, da intertextualidade, da interdiscursividade e da intersemiose.

Assim, o objetivo central desta pesquisa-ação é estimular a formação de leitores literários e de espectadores críticos, fortalecendo o sentimento de identidade e incentivando o hábito da leitura por fruição estética entre os jovens adolescentes. A formação crítica almejada advém das estratégias de leitura, tais como as de localizar e questionar informações, fazer previsões e avaliações com criticidade sobre o texto, produzir inferências e explicar ideias de forma aprofundada. Para isso, proponho como objetivos específicos:

- Desenvolver estratégias de leitura, de compreensão do texto e da composição estrutural do livro e do filme.
- Promover reflexões relacionadas ao universo adolescente e a temas delicados buscando o desenvolvimento de empatia e de autoestima.
- Estimular o letramento literário e a vivência de leitura de um romance considerando o gosto do público leitor da escola.
- Favorecer a compreensão de diferentes artes e linguagens e de como uma interfere na construção da outra.
- Proporcionar análises de diferentes semioses a partir das obras estudadas.
- Elaborar uma proposta didática que abarque esses objetivos.

No eixo leitura da Base Nacional Comum Curricular Brasileira (Brasil, 2018) é proposto o desenvolvimento progressivo das habilidades leitoras ao longo dos anos de escolaridade com

o aumento da demanda de tais habilidades com o passar do tempo. Isso pressupõe a apresentação de diferentes gêneros, a articulação da complexidade textual e, ainda, o reconhecimento da diversidade cultural. Destaco aqui que o documento cita diferentes formas de expressão, desde as mais clássicas às outras, descritas como juvenil, popular, cultura de massa e das mídias. Além disso, considera o sujeito que lê o texto não só como leitor, mas também espectador ou ouvinte e que se relaciona de modo ativo com o texto. A leitura é tratada de modo amplo, extrapolando o texto verbal escrito e incluindo o oral e multissemiótico.

A BNCC inclui entre os campos de atuação humana o artístico literário e apresenta como uma das dez competências específicas da língua portuguesa para o Ensino Fundamental o envolvimento em práticas de leitura literária a fim de desenvolver fruição estética de obras literárias e de outras manifestações culturais. A experiência com a literatura é uma forma de transformar e humanizar os sujeitos e ter acesso a ela é uma forma de exercício de direitos humanos.

Embora a BNCC destaque a relevância da leitura literária no Ensino Fundamental II, o desenvolvimento dessas atividades a partir da leitura integral de obras é preterido a outras na prática pedagógica cotidiana e quando acontece frequentemente é considerada desestimulante pelos estudantes. Planejar metodologias de mediação de leitura de obras literárias, aplicá-las, analisar e avaliar os resultados faz-se necessário para oportunizar o acesso à literatura e às outras artes de maneira mais eficiente. Nas dez Competências Gerais da Educação Básica elencadas no documento, cabe à escola “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2018, p. 9). Também segundo a Base Nacional Curricular Comum:

Depois de **ler um livro de literatura** ou **assistir a um filme**, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos **produzir playlists**, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, **dentre outras muitas possibilidades**. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, grifo nosso, p 68).

Nessa linha de raciocínio, a opção pelo best-seller *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, para desenvolver a presente pesquisa valoriza leituras que não sejam canônicas e que dialoguem com a realidade dos jovens leitores da escola onde trabalho. É analisado o papel que uma obra considerada literatura de massa exerce na vida de adolescentes leitores e o potencial de adesão dos jovens leitores ao projeto-ação desenvolvido. Petit afirma:

No entanto, ainda hoje, com muita frequência, alguns mediadores do livro, alguns professores e assistentes sociais, gostariam de encerrar os leitores vindos de meios

sociais desfavorecidos em leituras consideradas “úteis”, ou seja, aquelas que supostamente lhe serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de um emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de “distração”, dois ou três **best-sellers** de baixa qualidade. O resto é reservado à “alta cultura”, à elite. Mas com esta classificação em leituras úteis, leituras de distração e de alta cultura, parece-me que passamos ao largo de uma das **dimensões essenciais da leitura**, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram sua descoberta de textos: seu encontro com as palavras que lhe permitiram **simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que viviam, construir-se.** (Petit, 2009, grifo nosso, p. 77 e 78)

Rotular a obra nessas classificações de leitura (úteis, de distração e de alta cultura) ignora a complexidade do texto. Então, a presente pesquisa-ação baseia-se no estudo em sala de uma obra literária que dialoga profundamente com o universo adolescente, contribui com a construção e reconhecimento da identidade do leitor e que visibiliza as experiências individuais. É uma forma de levar para o ambiente escolar um livro que é lido com frequência fora desse espaço e de mediar a leitura de uma maneira que valorize o que os estudantes têm a dizer sobre a narrativa e também que aprofunde o processo de construção de sentidos do romance e de uso da linguagem nesse processo.

Segundo Lopes e Poli (2005, s.p.):

Historicamente, o recurso da escrita vem sendo utilizado como uma forma de expressão e **construção da subjetividade**. Pensando na adolescência, momento de passagem no qual acontece uma perda do lugar desde onde o sujeito se significava, a escrita pode ser compreendida como um veículo que **possibilita ao adolescente expressar** o que não está podendo comunicar de uma outra forma, constitui-se assim como um recurso de linguagem num código social, discursivo. (...) Nesse sentido, compreende-se que a escrita nos **diários**, bem como nas autobiografias, pode se apresentar como uma forma de procurar uma significação que possa dar conta dessa experiência. (...) Desta forma, na adolescência, onde o sujeito está a procura de um espaço para existir, **ele pode descobrir na escrita, "um ponto de ancoragem"** (...) (Lopes; Poli, grifo nosso, 2005, s.p.).

Logo, ao indicar a leitura de um livro que retrata o universo juvenil destaca-se ao público-leitor que a realidade deles importa e que a escola é um espaço destinado a eles.

Outro aspecto relevante da pesquisa é a análise da adaptação do livro para o cinema, expandindo o trabalho para outras práticas literárias e outras formas de sentir. Considerar o filme como parte da proposta didática é importante para analisar a correspondência entre eles, a forma em que uma semiótica interfere na outra e os recursos e efeitos presentes em uma mídia e na outra, por exemplo, a presença de trilha sonora no filme e a construção da narrativa por cartas no livro.

As seções seguintes deste trabalho se dividem em partes teóricas e práticas com as respectivas reflexões. Na próxima, dedicada à fundamentação teórica, são apresentadas as noções que nortearam a pesquisa: a literatura como um direito humano, as perspectivas da

literatura juvenil, o letramento literário e o cinema como objeto estético de estudo. Na seção 3, descreve-se o percurso metodológico, com o delineamento do estudo, da escola, dos participantes, das etapas do processo de investigação, bem como a contextualização da proposta didática. Na quarta parte, analisam-se os dados gerados a partir do desenvolvimento de cada uma das etapas da proposta, conforme o referencial teórico desenvolvido na seção 2. Por último, as considerações finais acerca do desenvolvimento deste estudo e dos resultados alcançados, ressaltando a relevância de práticas que contribuam para o estimular a formação de leitores e de espectadores.

2 APROFUNDANDO OS CONCEITOS

Ler serve para elucidar sua experiência singular, mas também para ampliar infinitamente os limites dessa experiência (...) (Petit, 2019, p. 55).

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em autores que tratam da literatura e leitura de textos de modo amplo, incluindo o verbal, oral e multissemiótico e considerando o público-alvo: estudantes do 9º ano de uma escola pública do município de Contagem. Dentre os trabalhos selecionados, destaca-se a obra da Petit (2009) que discorre sobre a relação entre os jovens e a leitura e como esta influencia na constituição de identidades e individualidades daqueles, mas também na formação de círculos de pertencimento mais amplos.

A fim de embasar o trabalho com o livro, com o filme e a respectiva trilha sonora, apresento Candido (2011) por tratar sobre a literatura como essencial à vida do ser humano, portanto um direito a ser garantido; Durão e Cechinel (2022) com concepções sobre a literatura; Paulino (2001, 2010) e Cosson (2009, 2014, 2021) para conceituarem letramento literário e Lajolo e Zilberman (2019) para exporem sobre literatura juvenil.

Destacam-se também os trabalhos de Santaella (2005) ao trazer o diálogo entre o cinema, a literatura e a música e a intersemiose; de Eiterer (2008) em defesa do cinema como objeto de estudo na escola e de Duarte (2002) para apresentar os sistemas de significação que compõem a linguagem do cinema. Ademais, Sekeff (2007) que ressalta a importância da linguagem musical no processo educativo.

Por último, e não menos importante, cito as contribuições de Teixeira (2018) que desenvolveu um trabalho sobre literatura e cinema em turmas do Ensino Fundamental II baseado em livros e em filmes homônimos para tese de doutorado, e, também, o artigo de Belmiro e Teixeira (2019) com análise de discursos sobre adaptações cinematográficas de obras literárias apresentados por estudantes do fundamental II. Pesquisas que devido às semelhanças contribuem significativamente para a organização e embasamento do presente estudo.

2.1 Literatura como um direito humano

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (Todorov, 2009, p. 76).

Petit (2009) apresenta estudos e reflexões sobre a importância da leitura tanto para a construção individual de identidade e para o autoconhecimento do leitor quanto para a abertura do que ela nomeia de círculos de pertencimentos mais amplos. Em relação à identidade pessoal, afirma ser a leitura um ponto forte para que essa identidade não seja confundida com a do lugar em que o indivíduo vive, porque ler é uma forma de elaboração sobre si complexa e diminui, conseqüentemente, a possibilidade de uma relação submissa a um grupo específico, como religioso ou étnico. A identidade nessa perspectiva encontra-se em constante evolução.

(...) A linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes. Já disse antes que o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado e uma agressividade sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com o outro, a passagem para o ato (Petit, 2009, p. 71).

Nesse trecho, é destacada a importância da linguagem para nomear, dar visibilidade a própria situação e identidade. Aspecto relevante para o desenvolvimento do projeto com a obra *As vantagens de ser invisível*, visto que narra diversas situações íntimas vividas por jovens adolescentes que muitas vezes não possuem a oportunidade de verbalizar sobre por não serem notadas significativamente ou por não encontrarem espaço para isso.

A autora considera os livros de ficção como portas para uma outra forma de pertencimento ao mundo que possibilita simbolizar e conjugar universos culturais aos quais os leitores pertencem com os de outras culturas, no lugar de se hostilizarem.

Os jovens que lêem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Longe de afastá-los dos outros, este gesto solitário, introvertido, faz com que descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas (Petit, 2009, p. 83).

Destaco a importância de estimular e oportunizar aos jovens esse contato com a leitura, porque, como defende a autora, embora existam outras práticas culturais e de lazer, a leitura é transgressora: “E, mais ainda, a leitura de ficção, em que por meio do devaneio subjetivo de um escritor, as palavras tocam os leitores um a um e permitem que expressem o que há de mais secreto neles” (Petit, 2009, p. 93), portanto, estimular a leitura de ficção na escola significa colaborar com a construção de pensamento crítico e autônomo dos indivíduos, uma potente maneira de reconhecer a si e ao outro.

Petit (2009) também discorre sobre círculos de pertencimento mais amplos, em que a leitura representa uma forma de vínculo social a qual possibilita socializar e compartilhar experiências diversas (relacionadas a diferentes pessoas, espaços e tempos) por intermédio das palavras: ensina-nos sobre nós, porém extrapola àquilo que não chegamos a explorar. Por ser uma experiência íntima, permite a abertura para esses círculos de pertencimento que não se limitam ao parentesco, espaço ou a questões étnicas. Ao defender que a leitura possibilita acessar espaços mais amplos, conhecer a experiência do outro e que o texto é transcrito em palavras que nos ensinam sobre nós mesmos, mostra como o ato de ler conjuga o que há de mais subjetivo e íntimo com a humanidade compartilhada.

Importante destacar que o acesso à leitura e o espaço de referência é mais restrito para pessoas em condição mais modesta, como apresenta Petit (2009, p. 95), “foi por muito tempo, e ainda o é com frequência, a família, os vizinhos, ‘nós’. Enquanto o resto do mundo é visto como ‘eles’, com traços bem mal definidos”. A presença do outro no papel de mediador é relevante para favorecer o contato com a leitura e, conseqüentemente, a descoberta da existência de algo além do familiar e a aproximação com o restante do mundo. De acordo com Petit (2009), a presença do outro viabiliza partilhar e conversar sobre livros, socializar ideias e sensibilidades, por isso existe a necessidade de espaços que permitam essa troca e o livre exercício da linguagem compartilhada.

(...) Ao ouvir os leitores, percebemos que a reorganização de um universo simbólico, de um universo linguístico por meio da leitura, pode contribuir para que jovens- ou os menos jovens- realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo, sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas formas de sociabilidade e solidariedade; transformações na maneira de morar e de perceber o bairro, a cidade, e o país em que vivem...(Petit, 2009, p. 100).

Nesse trecho destaca-se a reorganização de um universo simbólico e linguístico como importante contribuição para a cidadania, então, é ir além do que o texto diz, percebendo como ele o faz. E essa contribuição leva a transformações, não pelo pensamento de que a leitura torna as pessoas melhores, mas sim mais conscientes de que há caminhos determinados socialmente para elas e para outras.

O estudo de *As vantagens de ser invisível* é significativo, pois não é traçar um destino a ser alcançado pelos estudantes, tal objetivo seria manipulação, pelo contrário, propõe-se colaborar com a autonomia e pensamento crítico, pela oportunidade aos estudantes de contato e estímulo à leitura. Esse processo contribui para o que Petit (2009) nomeia como cidadania ativa, em que a leitura representa uma maneira de democratização profunda de uma sociedade.

Nesse ponto, a autora dialoga com a ideia defendida por Candido (2011), o qual classifica a literatura como necessidade universal para todos os seres humanos, visto que o ficcional é experimentado em todas as sociedades de qualquer tempo, representa, portanto, um direito humano e deve ser garantido a todas as pessoas. Ele considera a literatura em todos os níveis sociais e culturais, desde que existam traços poéticos, ficcionais ou dramáticos e detentora de três faces de natureza complexa: a literatura como construção de objetos autônomos, como forma de expressão e também de conhecimento.

Socialmente ressalta-se a literatura como forma de conhecimento, mas Candido (2011) defende que, embora o efeito das produções literárias seja resultado da atuação entre as três faces, a primeira merece destaque uma vez que é a que define a comunicação como literária ou não: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*” (Candido, 2011, p. 179).

Logo, as questões estéticas do texto e como ele se constrói são relevantes para as aulas de português e, ao aplicar a proposta didática com *As vantagens de ser invisível*, propõe-se o desenvolvimento de capacidades nos estudantes de perceber o texto além das questões temáticas que o permeiam, mas também como isso é feito com base nas questões éticas. Magalhães (1982) destaca o potencial de emancipação social do homem e afirma:

O critério perante essa característica inerente à obra é a distinção entre aquelas obras que são apenas eco de lugares-comuns estéticos e ideológicos e aquelas que não apenas conservam experiências adquiridas, mas conduzem ao questionamento dos convencionalismos de interpretação e comportamento pela apresentação de novas perspectivas. A obra emancipatória é prospectiva, porque pela amostragem de novas possibilidades propicia experiências futuras; a obra convencional é retrospectiva, porque valida experiências passadas sem redimensioná-las criticamente (Magalhães, 1982, p. 54).

Além disso, Candido (2011) apresenta reflexões relevantes sobre a experiência literária:

Isto significa que ela tem um papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver (Candido, 2011, p. 178).

O fato de considerar a literatura em todos os níveis e modalidades e a experiência literária como um papel formador destaca a importância do trabalho com obras literárias diversas na escola, estimulando a cidadania ativa. Assim, mesmo que possa haver intenções de atribuir valores e crenças por parte de alguém, professores, familiares ou líderes religiosos, por exemplo, na experiência literária, não há controle sobre as reflexões e entendimentos desencadeados pelo leitor.

A seguir reflete-se sobre aspectos que tornam um texto literário, sobre o processo de formação de leitores juvenis e o papel da escola no ensino da literatura.

2.2 Perspectivas literárias juvenis

A literatura está sempre inovando, ganhando cara nova (Lajolo, 2018, p. 12).

Ao discorrer sobre o que é a literatura, Durão e Cechinel (2022) apresentam uma abordagem que destaca a leitura crítica como fruto da experiência continuada de pensar junto com o texto, em oposição à leitura ingênua, que acontece sem questionamentos ao texto e a qual se encerra com o final da história. Dessa forma, a compreensão resulta da interação entre a mente ruidosa do leitor e as palavras presentes no texto, essas não possuem sentidos pré-determinados.

Em relação ao texto literário, ressaltam que para assim ser considerado deve apresentar três concepções arraigadas socialmente. A primeira caracteriza-se por o texto fazer sentido ao leitor: não é possível considerar a literatura como acima do tempo e desvinculada da capacidade de compreensão de quem o lê. “A literatura só merece esse nome enquanto for capaz de suscitar questões relevantes para o nosso presente; se isso não ocorre, ela torna-se documento histórico

ou testemunho social, objeto de outra disciplina ou curiosidade anedótica” (Durão; Cechinel, 2022, p. 18). A obra literária deve despertar a atividade interpretativa dos leitores ao ser capaz de expressar algo que dialogue com o presente dos envolvidos.

Outra concepção apresentada significa a aproximação entre o valor social da leitura e o valor do leitor, pois muitas vezes ela é tratada como uma entidade sagrada, distante da maioria dos indivíduos, ao desmistificá-la, aproxima-se a prática literária de mais pessoas.

Na sala de aula, essa perspectiva traduz-se em uma postura investigativa que se recusa a conceber o leitor como inferior ao objeto. Em lugar da idolatria, que projeta uma imagem da leitura como algo intocável, uma sublimidade etérea, é melhor trabalhar com outra representação e pensá-la como um brinquedo, ou como se fosse feita de algo que se pode tocar, lambuzando-se como argila ou lama (Durão; Cechinel, 2022, p. 18).

Considerar o valor social da leitura de forma superior reforça, portanto, a ideia de uma atividade distante da maioria dos indivíduos e, assim, a falta de envolvimento de muitos que por mais que a reconheçam como relevante não se apropriam da prática.

Por último, Durão e Cechinel (2022) defendem que a literatura não representa uma maneira de tornar a pessoas melhores por ser diretamente ligada ao mundo moral, “No máximo, seria possível dizer que a literatura alarga horizontes mentais e fortalece a inteligência, que pode ser usada para qualquer fim, inclusive, naturalmente, os mais maléficos” (Durão; Cechinel, 2022, p. 21). Nesse aspecto, dialogam com Petit (2009) e com Candido (2011), porque reconhecem que não é possível controlar a recepção da literatura.

Essas três perspectivas encontram-se no trabalho com *As vantagens de ser invisível*, pois é importante escolher obras que façam sentido para o público-leitor, no caso, adolescentes, e não se ater necessariamente ao canônico, que embora reconhecido, no geral, pode não despertar o prazer de ler e o processo interpretativo em jovens leitores.

Ao relevar o perfil dos leitores e a respectiva capacidade interpretativa, a escola contribui para aproximar a literatura dos adolescentes em um movimento contrário ao de distanciá-la quando é considerada difícil e conseqüentemente inacessível. Por fim, a leitura na escola não significa submeter os leitores a uma ideia ou a comportamento desejado, pelo contrário é justamente estimular a atividade interpretativa de acordo com o que faz sentido para cada um, ampliando perspectivas e desenvolvendo inteligências.

Os produtos artísticos são simultaneamente expressões da sensibilidade do autor e expressões de “visão de mundo”, valores, impregnados na díade artista/fruidor [...]

por outro lado esse fruidor, esse leitor, ao abrir as páginas de um livro, terá sua ação mediada por complexa trama de relações – trama essa que, mesmo não percebida por ele, é concreta e atuante. Assim sendo, a leitura não é um ato “natural”, mas cultural e historicamente demarcado (Amaral, 1998, p. 149).

Lajolo e Zilberman (2019) apresentam um panorama histórico explorando o processo de formação de leitores no Brasil e como isso se relaciona com o mercado editorial e também com a indústria do livro didático. Destacam inicialmente catalisadores do gosto pela leitura na sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX, como o desenvolvimento da imprensa a partir da tipografia, que possibilitou a cópia de obras como uma atividade empresarial; a consolidação da sociedade burguesa e a conseqüente valorização da família. Nos anos 1840, o Rio de Janeiro, sede da monarquia, manifesta condições para o fortalecimento de uma sociedade leitora:

estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso (Lajolo; Zilberman, 2019, p.29).

No entanto, devido ao desenvolvimento tardio da imprensa no Brasil e ao fato de mais de 70% da população ser analfabeta, de um modo geral os escritores não viviam da literatura, sendo comum escritores empregados como servidores públicos, jornalistas ou professores, restando à escrita tempos ociosos. Lajolo e Zilberman (2019) afirmam que a falta de compromisso do Estado com a alfabetização da população e o emprego de escritores em cargos públicos demonstram a falta de reconhecimento da instância literária. Além disso, a imprensa era monopolizada pelo próprio governo, tendo sua interferência reduzida somente a partir da segunda metade do século XIX, quando foi possibilitada uma maior circulação de obras por meio de contratos com editoras para edição e comercialização de obras didáticas, tornando-as mais rentáveis.

Sobre o ensino, as autoras apontam a falta de planejamento para uma educação de qualidade no Brasil colônia do início do século XIX, em que até mesmo para abertura de escolas não era exigido qualificação dos profissionais: “Tanta improvisação, que a médio e longo prazo terá conseqüências graves na formação de um público leitor quantitativa e qualitativamente habilitado a vivenciar práticas modernas de leitura, produz críticas amargas na época” (Lajolo; Zilberman, 2019, p.178). Mesmo com a independência do país, a educação segue em condições de precariedade, prevalecendo nas escolas o desinteresse, falta de preparo, autoritarismo, má remuneração aos professores, indiferença por parte dos alunos e falta de estrutura física predial.

Assim, ao menos aparentemente, o século XIX terminava não muito diferente do modo como iniciara: o aparelho estatal ainda sustentava o funcionamento do sistema editorial, que se proclamava nacionalista e empenhado na educação da mocidade brasileira, quando via aí um mercado a alimentar ou quando percebia que a presença de concorrentes estrangeiros se mostrava ameaçadora (Lajolo; Zilberman, 2019, p.207).

Na sequência, o início do século XX se caracteriza, segundo as autoras, pela falta de compromisso da República com políticas públicas eficientes em relação à educação. A criação do Ministério da Educação, acoplado ao da Saúde, em 1930, representa um marco significativo e uma reformulação do ensino para melhor adequar ao contexto, principalmente sobre o ensino de leitura e de literatura. Porém, a escola, retratada em obras literárias como as de Machado de Assis, José Lins do Rego e Cora Coralina, é qualificada como um sistema autoritário, centralizado no professor, violento e conservador: “A precariedade, o imprevisto, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola na mão de professores despreparados e desassistidos, não eram molde a construir leitores” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 219).

Lajolo e Zilberman (2019) destacam que os intelectuais brasileiros passaram a reivindicar o mercado nacional de livros escolares, pois eram as obras portuguesas que circulavam nas escolas brasileiras, e alegavam inadequação dessas obras para a juventude. Ressaltavam o contato do jovem com a literatura no contexto escolar e o uso desse contato como pretexto para outras aprendizagens ou como forma de valorizar cânones portugueses que pouco se identificavam com os jovens. Assim cultivava-se o sentimento de admiração pela literatura lusitana, mas por outro lado resultava em uma maneira conservadora de leitura na escola e também no desejo de se desvencilhar do domínio português. A inclusão da literatura brasileira no currículo escolar aconteceu de maneira tardia e mesmo assim relacionada à portuguesa e em ambiente de repressão. Lajolo e Zilberman (2019) comentam a preferência dos jovens por ouvir contações de histórias fantásticas e folclóricas.

Desse modo, a obra de Lobato parece sugerir um percurso interessante para a formação de leitores: rejeita as experiências mais ortodoxas de leitura e recorre à sua origem mais primitiva, a narração e audição oral, quando contador e ouvintes- a plateia atenta, silenciosa e, quando necessário, também participante- partilham espaço e tempo (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 292).

Há, portanto, aproximação da literatura com os universos infantil e juvenil a partir de narrativas escritas que se assemelham a forma de narrar da tradição oral presentes na obra de Monteiro Lobato. Ao tratarem sobre leituras clandestinas, Lajolo e Zilberman (2019) exploram sobre os interesses correspondentes a esse público que “ Com efeito, raras vezes, as leituras que produzem prazer circulam num ambiente sancionado, como a escola” (Lajolo; Zilberman, 2019,

p. 298) e destacam a diminuição da interferência de adultos, apresentando como consequência o interesse dos jovens leitores por obras desescolarizadas, voltadas para a aventura e fantasia:

Essas leituras são clandestinas, porque nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 312).

Toda essa trajetória apresentada pelas autoras esclarece sobre resquícios presentes na escola atualmente, como a valorização do cânone e o caráter pedagogizante do texto, mas também o apontamento para o interesse pela literatura como apreciação estética, não como forma de transmitir ensinamentos e valores.

Importante destacar que o acréscimo dos adjetivos infantil ou juvenil ao termo literatura prevê um endereçamento das obras considerando o público, mas também, como reforça Ceccantini (2004), estreitos vínculos com o mercado editorial e com a escola, espaço de circulação do gênero desde sua origem na primeira metade do século XVIII, o que explica o pedagogismo de muitos textos. O autor observa a partir da década de 1970 duas fortes tendências literárias para não adultos: uma em que se desenvolve a autonomia artística e a qualidade estética junto ao amadurecimento do gênero e outra que busca atender às exigências do mercado e da indústria cultural.

Lajolo (1993) evidencia que para compreender as classificações de obras de acordo com a faixa etária é importante considerar que as noções de criança e adolescente são construções históricas e sociais recentes frutos de estudos comportamentais e que variam de acordo com os contextos:

Não foi muito antes dos anos cinquenta que chegou ao Brasil a idéia de que a juventude (adolescência) constitui faixa etária determinada, com comportamentos, hábitos, sentimentos e comportamentos de criança e de adulto. A argamassa mais visível a cimentar tal identidade forma os hábitos de consumo que, com a cultura de massa dos anos cinquenta, aqui desembarcaram essa noção de juventude (Lajolo, 1993, p.23).

Da mesma forma, a literatura destinada a esse público representa produto recente da pedagogia escolar e a autora apresenta que o conceito de literatura juvenil não é objetivo e que responde ao mercado editorial:

(...) juvenil é o texto que consta de catálogos de editoras voltados para o inventário da produção 'juvenil' daquela editora. Ou seja, como o mesmo direito que Mário de Andrade usou para dizer 'conto é tudo aquilo que o autor achar que é conto', pode-se

dizer que juvenil é toda obra que assim for considerada pelo seu editor (Lajolo, 1993, p. 29).

Por outro lado, Ceccantini (2008), embora identifique a existência do caráter pedagogizante na literatura juvenil em sua origem, reconhece a produção atual de obras de melhor qualidade estética para o público adolescente, superando o propósito utilitário em prol de textos provocantes e multifacetados. E essa qualidade estética é o que permite ao leitor o deleite e, segundo Aguiar (2012), a compreensão do sujeito ao que se vive pela recepção da vivência do outro, participando e se apropriando do texto lido, “para o sujeito a experiência estética consiste em sentir e saber que seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte do texto e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio” (Aguiar, 2012, n.p.). O prazer estético nasce, portanto, da interação entre o indivíduo que lê com o texto, o que implica relevar o contexto, a construção e a temática da obra.

A subseção seguinte desenvolve a ideia do letramento literário como prática que não se restringe ao ambiente escolar, por outro lado apresenta a relevância da instituição no desenvolvimento desse letramento e apresenta alguns conceitos que embasam práticas pedagógicas para o planejamento e execução de atividades que o estimulem, como por exemplo, os círculos de leitura, de Rildo Cosson (2021).

2.3 Letramento literário

Não há nada como a respiração profunda depois de dar uma gargalhada. Nada no mundo se compara à barriga dolorida pelas razões certas (Chbosky, 2009, p. 169).

Em nossa sociedade, a escrita representa uma habilidade fortemente valorizada e desempenha papel fundamental nas práticas de comunicação cotidianas, superando as barreiras geográficas e temporais. Devido a essa relevância, é criado o conceito de letramento “(...) para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana (...)” (Kleiman, 2005, p. 5). Assim, o termo não se restringe ao impacto da escrita e da leitura somente nas propostas escolares, mas

em todas as esferas de atividades. Kleiman (2005) comenta que vivemos em uma sociedade complexa em que as pessoas não realizam tarefas e objetivos somente pela fala, daí a importância em considerar o letramento de forma ampla, abrangendo os diferentes usos da língua escrita.

Dentre as diversas práticas, inclui-se a de letramento literário que Paulino e Cosson (2009, p. 67) conceituam “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” e destacam os termos *processo* como um ato em constante construção e transformação e *apropriação* pela ação de o indivíduo internalizar e incorporar a literatura. Sobre o processo, Cosson (2014) explica que o letramento literário começa com cantigas de ninar e prossegue por toda vida a cada romance lido e a cada novela ou filme assistido, por exemplo. Logo, tanto a leitura do livro como a experiência de assistir ao filme *As vantagens de ser invisível* configuram práticas desse letramento.

Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta do pacto ficcional e à recepção não pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (Paulino, 2001, p. 117 e 118).

O letramento literário significa a apropriação do texto literário pelo leitor considerando os traços ficcionais que compõem o texto, a experiência estética do texto e também a emocional e a intelectual, não somente com o objetivo utilitário. Paulino (2001) reflete que limitar o letramento da maior parte dos brasileiros ao funcional é privá-la das experiências textuais literárias, filosóficas e científicas. Além disso, afirma que somente é possível a democratização cultural com acesso aos recursos materiais e aos relacionados à formação intelectual e estética, para que, então, a população faça escolhas livremente.

Embora o letramento literário não se restrinja à escola, ela possui papel importante para o domínio do texto, visto que as habilidades de leitura e de escrita não são inerentes aos seres humanos, como é no caso da fala. Cosson (2009) defende a leitura literária na escola por ser um espaço onde alunos aprendem a aplicar mecanismos de interpretação e de exploração do texto e, conseqüentemente, concede ao sujeito uma maneira própria de elaborar as experiências e de se relacionar com o mundo.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de

leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2009, p.30).

Paulino (2010) critica o formato de escolarização dos textos literários, porque não promove a relação entre o gosto dos estudantes e os objetivos de leitura. Isso prejudica o processo de formação de um leitor literário que “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres” (Paulino, 2010, p. 162). A autora vai ao encontro da ideia de Cosson (2009) de incorporação do hábito da leitura ao cotidiano pelo prazer, percepção crítica e interpretativa do mundo e ao defender a noção de letramento literário como além do uso social da escrita, “mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2009. p. 12).

Para o desenvolvimento desse efetivo domínio e de autonomia na escolha de textos, o processo de mediação de leitura exercido pelo professor representa um aspecto a ser considerado e aprimorado. Paulino (2001) destaca, juntamente com a crítica literária e a circulação de livros na sociedade, a mediação escolar como um fator que inibe a democratização do letramento literário, pois a leitura literária na escola se caracteriza por uma mediação autoritária, a qual inibe um repertório personalizado de leituras que se ampliaria ao longo do tempo.

É relevante destacar que a seleção de textos condizentes com o público leitor favorece maior engajamento nas propostas voltadas para a apropriação da literatura: “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (Cosson, 2009, p. 34). Portanto, considerar o campo literário dos leitores na escola implica contribuir para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, análise e fruição do texto, bem como para o desenvolvimento do pensamento crítico e apropriação das práticas de letramento literário, extrapolando a prática de leitura literária na escola para fora desse ambiente também.

Além disso, revela-se a necessidade de pensar estratégias e metodologias que instiguem o gosto pela leitura nos estudantes. Nesta pesquisa, sobressaem-se a sequência básica de letramento literário (Cosson, 2009), os círculos de leitura (Cosson, 2021) e a pausa previamente protocolada (Dell’Isola, 2001) como formas de desenvolver o letramento literário na escola. Tais conceitos são apresentadas nos próximos subtópicos.

2.3.1 Sequência básica de letramento literário

Terminei de ler O sol nasce para todos. Agora é meu livro favorito, mas sempre acho que um livro é meu favorito até eu ler outro (Chbosky, 2007, p. 19-20).

Rildo Cosson (2009) ressalta a importância de práticas na escola que promovam a experiência da literatura compartilhada de forma organizada a fim de “contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras” (Cosson, 2009, p. 47). Para isso, propõe dois caminhos para auxiliar na sistematização dessa experiência: a sequência básica e a sequência expandida. À esta pesquisa, interessa a primeira, a qual o autor divide em quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação e a introdução configuram etapas que antecedem a leitura da obra selecionada. Para Cosson (2009), a primeira representa uma forma de aproximação do estudante com o objeto de leitura, usualmente relacionada ao tema, embora não obrigatoriamente. Não se deve demorar nela com o intuito de não se perder o objetivo de motivar a leitura.

Na sequência, ocorre a introdução. Sobre ela, Cosson (2009) esclarece que é o momento responsável pela apresentação da obra e do autor e que, também, não deve ser longa, pois a função dela é a de favorecer uma recepção positiva. Nesta etapa ocorre o primeiro contato com a obra fisicamente: “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e dos outros elementos paratextuais que introduzem um a obra” (Cosson, 2009, p. 60).

Cosson (2009) estabelece a etapa de leitura da sequência básica como um momento de acompanhamento da leitura pelo professor, em que são desenvolvidas questões sobre o vocabulário e a estrutura composicional. Observa-se, também, desajustes que podem gerar o abandono da atividade, ritmo de leitura, entre outros aspectos referentes ao processo de decifração e de interação com o texto. No caso de textos longos, o autor indica que a leitura ocorra fora da sala.

Sobre a interpretação, Cosson (2009) expõe como uma etapa de construção do sentido do texto a partir de inferências e destaca a importância da externalizar a leitura, ou seja, realizar o registro e a materialização da interpretação. Destaca dois momentos dessa etapa: o interior, referente à decifração do texto de modo progressivo da palavra ao todo, resultando na

compreensão global e no encontro do leitor como texto; o exterior, caracterizado pela materialização da interpretação e pelo compartilhamento das interpretações entre os leitores.

Para realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento de diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2009, p. 68).

Pelo registro, é possível extrapolar a compreensão individual para uma consciência de pertencimento a uma coletividade, não significa a condução de uma única interpretação, mas sim da construção de uma comunidade de leitores.

2.3.2 Círculos e mediação de leitura

Bill me deu um livro para ler durante as férias. O apanhador no campo de centeio. Era o livro favorito de Bill quando ele tinha a minha idade. Ele disse que era o tipo de livro feito para nós.

Li as primeiras vinte páginas. Não sei como me senti em relação a ele, mas parecia apropriado naquele momento (Chbosky, 2007, p. 84).

O círculo de leitura, apresentado por Cosson (2021), representa uma forma de desenvolvimento do letramento literário a ser adaptado ao contexto de cada instituição escolar e ao público presente nela, baseado na “reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (Cosson, 2021, p. 29). O autor destaca o círculo como possibilidade de aprendizado da leitura assim como de desenvolvimento integral do educando como cidadão, o que se deve ao intenso envolvimento do leitor com o texto e aos laços de solidariedade cultivados a partir das atividades realizadas em grupo, formando uma comunidade de leitores e proporcionando aprendizagem colaborativa.

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (Cosson, 2021, p. 9).

Ao considerar o círculo como uma estratégia privilegiada valoriza-se o processo de leitura literária na escola de uma maneira em que os envolvidos participam da condução da aula

e da construção de conhecimento de maneira prática. Diferente do estímulo em que o professor expõe os benefícios e a beleza da literatura, sem que haja um efetivo trabalho de leitura, ou pela proposta de trabalho com uma obra a fim de preencher uma ficha avaliativa, sem o foco na fruição estética, esse formato de contato com o texto possibilita a expressão de diferentes tipos de leitores e que eles compartilhem com seus pares suas visões e expectativas, criando vínculos e identificação com o grupo e com a leitura. O docente promove, portanto, momentos de leitura coletiva e em voz alta que possibilitam a vivência prática das habilidades em uso durante o ato de ler e de compreender o texto:

(...) tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comenta e a exemplifica aos alunos (Souza; Cosson, 2011, p.104).

Tal compartilhamento reforça a ideia defendida por Petit (2009) de que o contato do sujeito com os textos significa uma abertura a círculos de pertencimento mais amplos, visto que “A leitura, tal como é praticada atualmente, convida a outras formas de vínculo social, a outras formas de compartilhar, de socializar, diferentes daquelas em que todos se unem, como se fossem um só homem, ao redor de um chefe ou de uma bandeira” (Petit, 2009, p. 94).

Esses círculos promovem espaço para o intercâmbio de palavras e de ideias entre diferentes leitores. Cosson (2021) destaca que o ato de ler apresenta caráter de diálogo e acontece entre um leitor e um autor, mediado pelo texto em um determinado contexto de tempo e de espaço e que “ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura” (Cosson, 2021, p. 19), seja na leitura feita pelo professor ou pelos estudantes.

Sobre a diversidade de leitores em sala de aula, o círculo de leitura aproxima o ato de ler daqueles que não gostam e também valoriza a ação dos que gostam, mas nem sempre são visibilizados como leitores na escola, dessa forma, estudantes e professor agem como mediadores.

A partir daí, compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso (Petit, 2009, p. 148).

Portanto, espera-se que a mediação contribua para que os estudantes se engajem e se aproximem mais do processo de leitura, apropriem-se dele, pois, ao ouvir a voz do outro e ao

ser ouvido, são estimulados a participar de uma atividade na escola que muitas vezes não acontece ou não é priorizada.

A leitura é uma habilidade a ser trabalhada, Fernandes (2015) a explicita como uma atividade cognitiva altamente elaborada a ser ensinada e da qual o sujeito precisa se apropriar como parte do próprio desenvolvimento social. Assim, a partir da construção dos círculos de leitura com a mediação, os estudantes assumem um papel ativo no processo de produção de sentidos no encontro com o texto.

Ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução que partilhamos (...). Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. (...). Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. (...). constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor (Harvey; Goudivs apud Giroto; Souza, 2011, p. 4-5).

Reconhecer a leitura como promoção do diálogo (consigo e com o outro) e como conexão entre a experiência do leitor e aquilo que é apresentado pela literatura estabelece na escola o ensino que não se restringe ao cumprimento de leituras em sala, seguidas de atividades para avaliar a compreensão do texto em acertos e erros. Extrapola-se, pois pela literatura são possíveis conexões e preenchimentos de lacunas que atribuem sentido às experiências, inclusive, as não vividas pelo leitor ou as que não são nomeadas por ele.

Giroto e Souza (2011) defendem a relevância de o professor no papel de mediador de leitura considerar o jovem leitor como um sujeito ativo no processo de produção de sentidos do texto, de modo a protagonizá-lo. Ressaltam quatro etapas para consolidação das estratégias de leitura pelos estudantes: a definição da estratégia e a sua utilidade; transparência no processo, com explicitação verbal dos pensamentos dos leitores durante a leitura; interação e orientação dos estudantes em relação ao uso das estratégias e o domínio desse uso. Pressley (2002, apud Giroto; Souza, 2011) destaca sete habilidades ou estratégias de leitura, sendo elas: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, as autoras evidenciam o trabalho sistematizado, porque “o domínio da leitura pressupõe a noção clara de que o leitor está face a um processo complexo que o obriga a dominar um vasto conjunto de estratégias na busca dos sentidos”

(Giroto; Souza, 2011, p. 13). Na sequência, discorre-se sobre o uso da pausa protocolada para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

2.3.3 Pausa protocolada e interlocução

Charlie: Por que as pessoas boas, sempre escolhem as pessoas erradas para namorar?

Bill: Nós aceitamos o amor que achamos que merecemos.

Charlie: E nós podemos mostrar para essas pessoas que elas merecem mais?

Bill: Nós podemos tentar (As vantagens de ser invisível, 2012)¹.

Para se apropriar da leitura, Fernandes (2015) explicita a necessidade de o leitor praticar essa atividade, aprimorando as diversas habilidades acionadas no processo, tais como a de fazer previsões, de selecionar e confirmar pistas, por exemplo. Não basta, portanto, que o professor exponha como se deve fazer, mas que planeje e aplique metodologias que proporcionem aos estudantes o papel ativo de praticarem e se dedicarem. Significa favorecer práticas que consolidam o papel da escola na formação de leitores críticos, autônomos e capazes de compreender tanto as informações presentes no texto quanto as que se relacionam com a própria noção e conhecimento de mundo.

Fernandes (2015) avalia que, ao longo da leitura, os leitores não só apresentam expectativas, como também constroem o sentido do texto “recorrendo a previsões globais ou focais, as primeiras direcionando a leitura e as últimas, confirmando, negando ou especificando as previsões globais, a partir do material impresso” (Fernandes, 2015, p. 52).

Esses elementos podem ser desenvolvidos pela metodologia denominada “pausa protocolada”, pois explora, segundo a autora, a capacidade de produzir inferências, a partir das informações intra e extratextuais.

¹ Em algumas partes, a epígrafe refere-se ao filme *As Vantagens de ser invisível*, não ao livro homônimo.

A pausa protocolada previamente marcada no texto foi utilizada por Dell'Isola (2001) em uma pesquisa com o intuito de analisar como pessoas de diferentes classes sociais inferem e avaliam um mesmo texto. A pesquisadora explica que cada estudante recebe o texto dividido em partes a ser lido oral ou silenciosamente, com perguntas a serem respondidas em voz alta ou escritas, neste caso as respostas devem ser apresentadas oralmente, possibilitando que novas perguntas sejam feitas a depender das respostas. Segundo Dell'Isola (2001), tal estratégia é composta por três tipos de perguntas: objetivas, inferenciais e avaliativas. As primeiras baseadas no conhecimento apresentado pelo texto; as do segundo tipo se referem aos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e valores individuais; por último, as perguntas que envolvem tanto os julgamentos pessoais quanto as informações fornecidas pelo texto.

Sobre esses três grupos, David (2017) considera as perguntas objetivas com a finalidade de perceber a compreensão do leitor sobre o que é lido, as inferenciais relacionadas às expectativas do leitor sobre o texto e ao conhecimento de mundo dele e as questões avaliativas com o intuito de observar as reações do leitor, argumentando sobre o próprio ponto de vista e aprofundando a reflexão. Logo, nessa linha, são levantadas questões que podem ser respondidas com as informações do trecho do livro lido, mas também outras que exigem do leitor elaboração das próprias visões de mundo, que criem hipóteses a serem confirmadas ou não no decorrer da leitura.

Entre as vantagens da pausa protocolada previamente marcada no texto apresentadas por Dell'Isola (2001), destacam-se: a possibilidade de averiguar a compreensão textual, assim como as inferências e avaliações do leitor; a facilidade em comparar interpretações e analisar os resultados obtidos; o planejamento das possíveis perguntas a serem feitas dependendo das inferências realizadas; a possibilidade de aplicação individual ou para pequenos grupos e para diferentes faixas etárias, independentemente do grau de escolarização. Assim, o trabalho com essa estratégia considera que um mesmo texto pode apresentar diferentes interpretações, expectativas e avaliações de acordo com o leitor, seus conhecimentos prévios, experiências e, conseqüentemente, formas de completar as lacunas do texto.

Trabalhar leituras com perguntas, com o imaginário, isto é, trabalhar as diferentes leituras possíveis, sem anular as diferenças, as dúvidas e as emoções, decerto não é fácil para um professor que se formou em outros procedimentos metodológicos. Não se admitia há poucos anos, que a ciência, a arte e a filosofia se desenvolvessem pela capacidade de fazer perguntas, e não pela de fornecer respostas (Paulino, 2010, p.135).

O objetivo das perguntas realizadas durante a pausa protocolada não é o de chegar a um consenso de respostas, indicar acertos ou erros, como nos casos de fichas literárias, tais

perguntas representam uma forma de refletir em conjunto sobre o texto, estimular a atenção para o que acontece na história, contribuindo para a elaboração e compreensão da narrativa.

Na presente pesquisa, explora-se o livro *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, e também a adaptação cinematográfica da obra. Adiante são apresentados fundamentos em defesa do filme como objeto de estudo nas escolas e das diferentes linguagens que o compõe.

2.4 Literatura, cinema e música

Estou me sentindo ótimo! De verdade. Tenho de me lembrar disso na próxima vez em que tiver uma semana ruim. Já aconteceu com você? Já se sentiu muito mal, depois tudo passar e você não saber por quê? Eu tento me lembrar, quando me sinto ótimo como agora, que haverá outra semana terrível algum dia, então procuro guardar o maior número de detalhes que posso, e assim, na próxima semana terrível, vou poder lembrar esses detalhes e acreditar que vou me sentir bem novamente. Não funciona muito, mas acho muito importante tentar (Chbosky, 2009, p. 113).

A construção e a aplicação da proposta didática deste estudo buscam o desenvolvimento de leituras não somente a partir do texto verbal escrito, como também audiovisual e sonoro, de modo a favorecer o diálogo entre a literatura e outras artes. A escolha por um best-seller, filme e livro, atraente ao público juvenil reflete as mudanças da atualidade em que os diferentes signos emergem e compõem os textos. Santaella (2005) apresenta reflexões sobre um processo de convergência entre as comunicações e as artes. No primeiro grupo, enquadra-se a cultura de massa, em que um produto é gerado, distribuído em larga escala aos consumidores e, devido ao auxílio de máquinas, caracteriza-se pela natureza intersemiótica, como a fotografia, cinema e livros de bolso; por outro lado, as artes: pintura, escultura, poesia, música e arquitetura. A autora defende a convergência entre os grupos, pois mantê-los separadamente representaria uma perda tanto para as artes, que se restringiriam apenas a um olhar conservador, ignorando as mudanças

sociais e tecnológicas ao longo do tempo, quanto para as comunicações, ao limitar-se a estereótipos da cultura de massa.

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental II, é prevista na Base Nacional Curricular Comum a participação de práticas de compartilhamento de leituras de obras, as quais não se restringem somente à leitura individual do texto escrito, mas também a outras práticas que incluem também filmes e músicas.

EF69LP46) Participar de **práticas de compartilhamento de leitura/recepção** de obras literárias/ manifestações artísticas, **como rodas de leitura**, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, **tecendo**, quando possível, **comentários de ordem estética e afetiva** e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 157, grifo nosso).

Dessa forma, o desenvolvimento e a aplicação de proposta didática a partir do livro e da adaptação cinematográfica *As vantagens de ser invisível*, além da reflexão sobre a popularidade e relevância de best-sellers como esse, possibilitam a exploração da convergência entre signos de diferentes semioses e a análise de como uma semiótica se relaciona com a outra. Santaella (1983, p. 13) conceitua que “Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”, não se restringe, portanto, somente ao uso da língua, abrange todas as linguagens: “toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido” (Santaella, 1983, p. 12). São consideradas as possibilidades intersemióticas entre o livro e o filme, sendo que este engloba a narrativa, imagem, trilha sonora e o ritmo das cenas.

A obra audiovisual caracteriza-se pela multisssemiose, “Textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação” (Kleiman, 2005, p. 48), e, ao assistir a um filme, o espectador mobiliza uma série de habilidades para interpretação e fruição da obra. Eiterer (2008) defende a inserção da leitura cinematográfica na escola e também na formação de professores, visto que o cinema se encontra presente em nossa sociedade, é de fácil acesso à escola e significa uma maneira de socialização. A autora destaca a mobilização de competências

leitoras durante uma leitura e que as habilidades variam assim como os textos. Logo, explorar a linguagem cinematográfica no ambiente escolar significa ampliar as possibilidades de letramento:

A escola pode estar atenta às práticas culturais vivenciadas pelos alunos, ajudando-os a selecionar, avaliar, experimentar novas possibilidades. Reconhecer as pluralidades de leituras amplia o processo de formação de leitor, para além de alguns filmes que são consumidos na televisão, com estruturas narrativas repetitivas (Eiterer, 2008, p.152).

Ao apropriar-se da obra cinematográfica como objeto estético e de estudo, o ambiente escolar contribui para o desenvolvimento cultural do indivíduo e reconhece práticas presentes no cotidiano dos estudantes de modo a expandir os repertórios, não só os ligados ao conteúdo, como também relacionados à apreciação da composição da obra, como propõe Eiterer (2008, p. 154), “Podemos trazer o cinema para a escola não só para ilustrar os temas tratados pelas matérias, ainda que isso seja possível, mas para discutir como se faz cinema, as políticas de apoio e distribuição de filmes, as políticas de acesso aos bens culturais”.

Nessa perspectiva, Teixeira (2018) inclui o cinema na escola a partir do estudo de adaptações cinematográficas *O menino no espelho* e *Meu pé de laranja lima* e das obras literárias homônimas que as originaram. O estudo desenvolvido possui pontos semelhantes com o proposto nesta pesquisa, pois baseou-se na análise de práticas e saberes entre estudantes de duas turmas do 9º ano sobre obras literárias e suas adaptações audiovisuais. Constatou-se a literatura como objeto de estudo escolar em que são desenvolvidas diferentes estratégias de interpretação em contraposição ao cinema, considerado complemento aos estudos escolares, portanto sem que sejam trabalhadas estratégias explícitas de interpretação dessa linguagem, o que interfere em como os estudantes compreendem a adaptação cinematográfica.

Teixeira e Belmiro (2019) investigaram o discurso desses estudantes sobre as adaptações cinematográficas de obras literárias estudadas na escola e identificaram dificuldade em compreender a literatura e o cinema como artes diferentes, pois os alunos pensam o filme como uma reprodução infiel ou como um resumo do livro “(...) sem se aperceberem das minúcias da linguagem que se fazem por meio da imagem do som e do tratamento dados às categorias de tempo e espaço” (Teixeira; Belmiro, 2019, p. 66). Destacam a percepção que os estudantes possuem em relação à tradução entre as semioses, como resistência às alterações construídas a partir da adaptação e a incompreensão sobre como literário perpassa o filme por meio da intertextualidade e interdiscursividade com o livro. As autoras ressaltam a importância de pensar a valorização da literatura e cinema no contexto escolar e de visibilizar as

especificidades do filme com o intuito de consolidar a distinção entre as artes e linguagens: “Esse é um trabalho que a escola pode realizar, sem perder as qualidades que fazem de cada produção uma obra de arte” (Teixeira; Belmiro, 2019, p. 70).

Fica evidente em ambos os estudos a importância em aprimorar a formação estética dos estudantes, considerando as diferentes artes e linguagens e suas interações e possibilidades intersemióticas.

Duarte (2002) descreve os sistemas de significação que estruturam a linguagem do cinema: câmera, iluminação, montagem e edição e som. O primeiro elemento permite a gravação por diferentes ângulos e a posição de filmagem produz significados, assim como os recortes ou efeitos visuais da imagem, se o objeto/corpo é registrado por completo ou em parte; a distorção de foco para retratar a personagem sob efeito de uso de drogas, por exemplo. A autora destaca também o uso da iluminação na composição atmosférica, em que a penumbra gera um efeito de sentido, enquanto a explosão de cores outro, e mais inúmeras possibilidades de ajuste entre os extremos. Em relação a montagem e a edição, Duarte (2002, p. 49) afirma que “oferecem ao cinema um conjunto de técnicas para articular esses diferentes sistemas”, de modo a conferir coerência ao texto, mas também emoção a partir da sucessão de planos e imagens em sequência temporal. Sobre o som, é dividido em som diegético e não-diegético: o primeiro é consequência das ações ou fatos apresentados junto à imagem, como gritos, ruídos, passos; o outro se refere à trilha sonora do filme, som “utilizado para amplificar o estado emocional, para reforçar as emoções que se espera que determinada cena ‘provoquem’ no espectador” (Duarte, 2002, p. 47).

Neste estudo, o foco sobre o som concentra-se na música, tão marcante na vida do protagonista Charlie, de *As vantagens de ser invisível*, o que reflete na composição da trilha sonora do filme e na forma de elaboração de sentidos pelo espectador. Portanto, explorar a linguagem musical ao longo da aplicação da proposta didática valoriza a relação semiótica entre ritmo, movimento e enredo do filme.

Sekeff (2007) realça a música como uma ferramenta que colabora com o desenvolvimento de personalidade e que se caracteriza como uma atividade de construção, performance e escuta capaz de atingir o indivíduo como um todo e que o permite acessar dimensões além das alcançadas pela lógica. Dessa forma, a expressão musical significa uma experiência profunda, capaz de evocar sentimentos, emoções e vivências ao ouvinte e assim

como a literatura é capaz de proporcionar experiências estéticas, baseadas no fazer sentir e no pensar. Defende ainda o desenvolvimento da linguagem musical na escola, pois não só favorece aos educandos a compreensão e expressão de ideias e emoções, como também que operem semióticas capazes de dar sentido à vida. Qualidades relevantes em uma sociedade que tende a se afastar dos estímulos de ordem estética em prol do conhecimento técnico: “com a invasão da tecnologia nas escolas, é uma possível limitação do educando a um neotecnicismo muito mais voltado às forças do mercado que às comunidades” (Sekeff, 2007, p.128).

Para a vivência musical na educação, a autora ressalta que não se restringe às classificadas como belas,

mas sim a todas as que *motivem* o indivíduo a romper pensamentos prefixados, *induzindo-o* à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo enfim para a sua condição de ser pensante (Sekeff, 2007, p. 128).

Ao considerar as funções características da música na educação, Sekeff (2007) apresenta quatro: cognitiva, reflexiva, extensiva e expressiva. A primeira relaciona-se à educação dos próprios sentimentos de forma a possibilitar aos estudantes contemplá-los e compreendê-los, além de expressá-los de modo simbólico. Quanto à função reflexiva, refere-se à capacidade de ampliar o entendimento do mundo e do discurso como um todo. A extensiva compreende a capacidade de acessar sentimentos e situações distantes da do ouvinte e, por último, expressiva, que se relaciona à determinada cultura, época e ideologia.

Dessa forma, a música alcança dimensões no indivíduo que contribuem para o entendimento de si, do mundo e do outro, Sekeff (2007, p. 19) a considera uma ferramenta que propicia ao educando “o exercício da espontaneidade, da criatividade, do desenvolvimento e da formação de vínculos sociais”, é, então, também, um instrumento de expressão de identidades e de socialização, com a possibilidade de interpretações múltiplas.

De acordo com o embasamento teórico desenvolvido nesta seção, na sequência é descrita a metodologia de pesquisa e ensino, com informações, por exemplo, relacionadas ao tipo de estudo, à descrição da escola, dos sujeitos e das obras, às etapas do processo de investigação e da aplicação da proposta didática, bem como aos resultados esperados.

3 CONSTRUINDO A PROPOSTA DIDÁTICA

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (Candido, 2011, p. 122).

Nesta seção é apresentado o percurso metodológico de pesquisa e ensino, o qual envolve o delineamento do estudo: o tipo; a descrição da escola e dos sujeitos participantes; os protocolos éticos adotados; as etapas do processo de investigação, do planejamento e da aplicação da proposta didática; as estratégias de coleta de dados; os critérios para análise dos dados e as expectativas em relação aos resultados.

Trata-se de uma pesquisa-ação, uma vez que, de acordo com Custódio (2022), parte do olhar da professora-pesquisadora o desenvolvimento de um ponto de aprendizagem relevante ao ensino e a partir daí o planejamento de uma intervenção a fim de uma ação transformadora na escola. Chaves e Aleme (2023, p. 11) ressaltam o caráter crítico e reflexivo proporcionado pela pesquisa-ação e que “Ao desenvolver uma pesquisa-ação, o professor faz um diagnóstico da situação, implementa uma ação, acompanha o desenvolvimento dessa ação e propõe outras novas ações para a melhoria de sua prática”. Neste caso, busca-se perceber possíveis mudanças na realidade dos estudantes e analisar o desenvolvimento da aplicação da proposta didática, o que inclui planejamento e implementação de ações, para estimular a formação humana de leitores literários e de espectadores a partir do estudo da obra literária e cinematográfica *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky.

A pesquisa pertence à linha de Estudos Literários, na área de Linguagens e Letramentos, e enquadra-se na abordagem qualitativa, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Foi desenvolvida nas turmas do 9º ano (A e B) da E. M. Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem, onde leciono desde 2022, durante as aulas regulares do 2º trimestre de língua portuguesa, com previsão de duração de maio a julho, com compartilhamento de materiais produzidos entre agosto e dezembro.

A escola conta com dez turmas, do 5º ao 9º, sendo duas por ano. A opção pelo último ano do Ensino Fundamental II ocorreu levando em consideração o fato de ter acompanhado as turmas desde 2022, quando estavam no 8º ano, e a possibilidade de desenvolvimento da proposta didática baseada em *As vantagens de ser invisível*, visto que a classificação indicativa do filme é de 14 anos. O 9ºA contava com 21 estudantes e o 9ºB, 22, todos com 14 ou 15 anos de idade.

A proposta didática elaborada e aplicada encontra-se dentro do que é previsto pela Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental, porque são desenvolvidas práticas de leitura literária com o intuito de promover a fruição estética de obras literárias e de outras manifestações culturais. Além disso, competências relacionadas ao conhecimento de si e do outro, considerando a diversidade humana, a empatia e o respeito, são possíveis de serem exploradas a partir da leitura literária, o que converge para a perspectiva da BNCC em relação ao “potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Brasil, 2018, p.74). Além disso, o documento considera a leitura de modo amplo, multissemiótico, o que inclui o trabalho tanto com o livro como com o filme.

Antes da aplicação, foi providenciada a anuência da direção da escola (APÊNDICE M) e a realização de análise de quaisquer materiais produzidos pelos estudantes somente aconteceu na dissertação mediante autorização registrada pelos termos de assentimento –TALE- e consentimento livre esclarecido –TCLE- (APÊNDICES K e L) assinados pelos estudantes e seus responsáveis. Os termos foram entregues aos participantes após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP-UFMG), redigidos em linguagem acessível, assegurando os direitos dos participantes ao fornecer todas as informações detalhadas sobre a pesquisa, sua natureza, as responsáveis pela condução, os procedimentos para proteção de dados e a prevenção de possíveis riscos. Além disso, foram incluídos o endereço e o número de telefone CEP-UFMG para esclarecimentos adicionais. Atendendo à Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018, as identidades dos participantes são apresentadas com padrões profissionais de sigilo e as informações coletadas, somente para fins acadêmicos e científicos. Por isso, para preservar a identidade dos participantes, os nomes reais não aparecem na dissertação, substituídos por nomes fictícios.

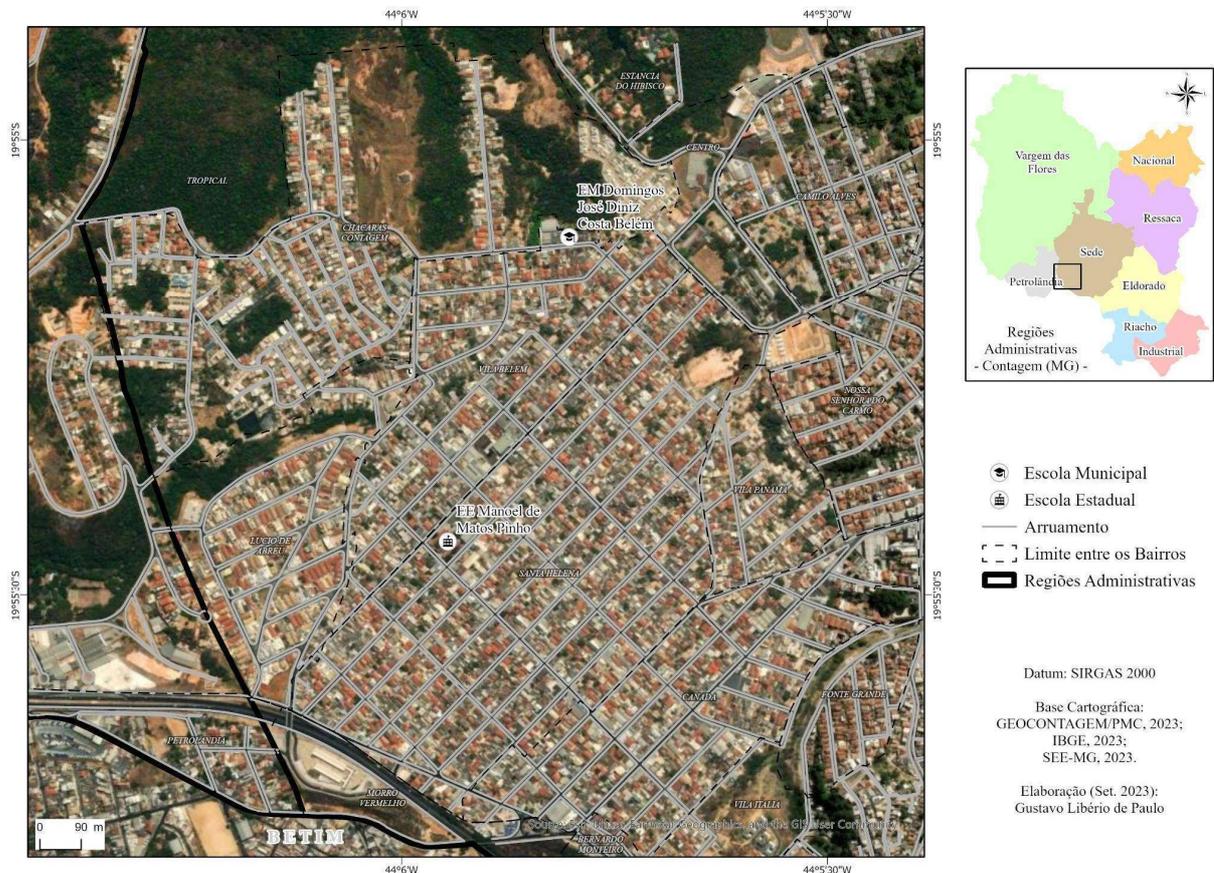
A coleta de dados ocorreu ao longo das aulas de língua portuguesa a partir de registros de observações escritos por mim; gravações de áudio das aulas e fotografias, principalmente

das atividades orais desenvolvidas na pesquisa, e as atividades escritas. Expliquei aos estudantes que esta proposta didática, além de pertencer às atividades previstas para o ano letivo regular, significava a aplicação da pesquisa realizada no PROFLETRAS, sendo esse o motivo das fotos e dos áudios produzidos durante as aulas. Também foi informado que tais registros seriam exclusivamente para o acesso da pesquisadora e somente seriam usados após a autorização assinada por eles e pelos respectivos responsáveis no TALE e TCLE.

Para a aplicação da proposta didática, contou-se com espaços na escola além da própria sala de aula: como a sala de vídeo, sala de arte, sala de educação física, espaço próximo à quadra e o bosque. Embora separada da construção da escola por um muro, este espaço foi utilizado para algumas aulas de leitura. É uma área verde pertencente à unidade, que pode ser acessada e utilizada como espaço pedagógico.

No mapa a seguir, observa-se a localização da instituição no município em uma área urbanizada, mas é possível perceber a área verde, da qual parte compõe a instituição.

Figura 1- Mapa de localização da E.M. Domingos José D. C. Belém.



Fonte: Elaborado por Gustavo Libério de Paulo, 2023.

A aplicação da proposta didática aconteceu em oito etapas, embasada nos estudos realizados na construção do referencial teórico da presente pesquisa:

- 1ª etapa: apresentação da proposta e aplicação de questionário inicial sobre gosto literário.
- 2ª etapa: fases de motivação e introdução, de acordo com a proposta de sequência didática de Cosson (2009), realizadas na sala de vídeo da escola em uma aula.
- 3ª etapa: leitura e compreensão do livro *As vantagens de ser invisível* durante as aulas de português entre os meses de maio a julho/2023 em círculos de leitura (Cosson, 2021) com pausas previamente protocoladas (Dell’Isola, 2001).
- 4ª etapa: exibição e estudo do filme para observação da narrativa e da intersemiose presente na obra (livro e filme; composição audiovisual) com roda de conversa sobre o filme e atividades escritas. Previsão de duração de cinco aulas.
- 5ª etapa: fase de produção com a escrita de cartas ao protagonista e criação de *playlists* em diálogo com os sentimentos e percepções de cada indivíduo em relação a si e à obra estudada. Duração de duas aulas.
- 6ª etapa: análise do título da obra em português e em inglês e retomada da discussão iniciada nas atividades de motivação e introdução sobre o termo invisibilidade.
- 7ª etapa: questionário de autoavaliação de participação no projeto, conforme sugestão de Cosson (2021), com o intuito de reflexão sobre o percurso de aplicação da proposta didática.
- 8ª etapa: revisão e compartilhamento das cartas produzidas; montagem e divulgação durante alguns recreios das *playlists* criadas.

Espera-se que a análise dos dados seja orientada pela pergunta que originou a presente pesquisa: de que modo a construção de uma proposta didática que envolva a leitura de um best-seller interessante ao público juvenil na escola e a exibição de sua respectiva adaptação para o cinema pode estimular a formação de leitores e de espectadores? A intenção é avaliar se, ao final, a metodologia utilizada é eficaz no estímulo à formação de leitores literários e de espectadores críticos, fortalecendo a formação humana, o sentimento de identidade e incentivando o hábito da leitura por prazer estético entre os adolescentes.

Esta seção foi dividida em partes a fim de contemplar a organização da proposta didática com a contextualização do livro, do filme, do título e dos temas delicados presentes na obra (3.1); e de descrever as etapas de aplicação, envolvendo a sequência básica, círculos de leitura e pausas previamente protocoladas (3.2), conforme apresentado a seguir.

3.1 Contextos de *As vantagens de ser invisível*

Imagem e impresso, na realidade não se opõem: muitos é depois de ver um filme que os jovens procuram o livro que o inspirou (ou vice-versa) (...) (Petit, 2009, p. 99).

Esta subseção destina-se à contextualização das obras estudadas: livro, filme e título, a fim de expor informações relevantes para este estudo e para a compreensão dos dados apresentados na seção 4. Antes de explicitar os aspectos de *As vantagens de ser invisível*, a seguir, reflete-se sobre os temas delicados (Paiva, 2008) e o papel da literatura como importante ferramenta para lidar com eles ao permitir que os alunos compreendam e discutam tais questões em uma abordagem mais aberta e reflexiva.

3.1.1 Temas delicados na literatura e na escola

Então, esta é a minha vida. E quero que você saiba que sou feliz e triste ao mesmo tempo, e ainda estou tentando entender como posso ser assim (Chbosky, 2009, p. 12).

Considerar o público leitor na escola e que “a literatura, através do estabelecimento de uma distância entre o drama na ficção e o mundo cotidiano, se transforma em possibilidade de construção de respostas existenciais, necessárias aos projetos pessoais e coletivos” (Paiva, 2008, p.46) resulta no reconhecimento das vivências humanas do grupo em questão e a leitura literária como uma oportunidade de compreender assuntos que existem e que em algum momento perpassam a vida do indivíduo pela própria experiência ou a do outro que o circunda. Porém, o que se observa é o receio da escola em abordar temas considerados tabu, como morte, suicídio, abusos violências, nomeados temas delicados: “É comum designarmos esses temas como temas delicados quando pensamos no público infantil, e com frequência oferecemos resistência em abordá-los, especialmente no ambiente escolar” (Paiva, 2008, p. 38). Nessa

perspectiva, os mediadores de leitura optam por obras distantes dessas temáticas, pois temem que ao tratá-los abram espaço para questões que saem do caráter moralizante e utilitário e que fogem do conservadorismo presente na sociedade, possibilitando reflexões e entendimentos sobre os padrões vigentes.

Em outras palavras: a escola opta pela literatura de entretenimento que melhor se adapta a função de coadjuvante pedagógico; censura os temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados; promove uma assepsia temática em seu diálogo com a literatura; coíbe a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais que poderiam ser problematizadas por meio da ficção (Paiva, 2008, p. 45).

A censura e assepsia são justificadas na escola pela falta de maturidade do jovem leitor, no entanto, ao agir de tal forma, subestima-se a capacidade de as crianças e adolescentes compreenderem as complexidades e as situações delicadas que não deixam de estar presentes no cotidiano deles, ou seja, como afirmam Rodrigues e Souza (2020), evitá-las nas aulas não faz com que desapareçam da realidade.

Os assuntos relacionados à morte por suicídio, por exemplo, configuram entre os evitados em sala e que se encontram presentes na vida dos adolescentes. Pessoa (2021) destaca a relevância de educar os sujeitos desde a infância sobre como lidar com a morte e afirma que “A comunicação possui um papel de extrema importância, considerando o tabu de falar sobre suicídio e sobre morte por suicídio” (Pessoa, 2021, p. 72-73), logo propõe a alternativa oposta à do silenciamento.

Motoyama e Stefani (2021, p. 113) reconhecem o aumento do debate sobre saúde mental e prevenção ao suicídio nos diferentes espaços, como no clínico, no acadêmico e nos típicos de produto da cultura popular, como em *lives*, por exemplo. No entanto, ressaltam a escassez de debate quando se trata de espaços de educação formal tanto básica quanto na superior. A favor da discussão sobre o tema no ensino básico, destacam a escola como um lugar propício ao aprendizado acadêmico e ao desenvolvimento emocional e social dos alunos.

As autoras admitem que “referências à chamada inteligência emocional ou, também, às competências e habilidades socioemocionais, estão se tornando cada vez mais presentes nos diversos contextos escolares” (Motoyama; Stefani, 2021, p. 115), porém apresentam aspectos negativos desses contextos, pois se tende ao trabalho com características de propaganda no lugar de criar ambientes de discussão e de colaboração em que esses conceitos sejam explorados criticamente, incentivando os estudantes a refletirem sobre cada um deles. Além disso, existe o

risco de hierarquização e moralização dos afetos e de consideração do desenvolvimento da inteligência emocional como uma busca por estratégias para evitar sentimentos como tristeza, insegurança e frustração, ignorando que esses são processos naturais e constituintes da experiência humana.

A ideia de reprimir certos sentimentos pode levar a um acúmulo que, eventualmente, resulta em crises: “O imperativo da felicidade e da superação constantes vai na contramão do que realmente constrói a base da saúde mental, que é o trânsito entre diversas formas de ser, papéis a ocupar e sentimentos a experimentar” (Motoyama; Stefani, 2021, p. 117). Segundo as pesquisadoras a escola representa um espaço fértil em caráter afetivo, social e pedagógico, capaz de promover autoconhecimento e caminhos diversos que se afastam da ideia do suicídio como única alternativa.

França (2021) destaca que na psicologia são utilizadas diferentes ferramentas para contribuir para que os pacientes entendam e expressem os próprios sentimentos, entre eles se encontram a escrita e a leitura. Destaca a escrita como terapêutica, mas também a leitura, pois sobre o primeiro concurso literário “Memória Viva: Histórias de Sobreviventes do Suicídio”, realizado pelo Instituto Vita Alere, comenta:

Do outro lado, as pessoas que leram as crônicas e as poesias escritas no livro, se sentiram tocadas e impactadas pelos sofrimentos relatados, o que ratifica a importância também da leitura como função terapêutica, ajudando a criar identificação com os personagens e a desenvolver a empatia (França, 2021, p.15).

Essa assertiva confirma a ideia da leitura como uma forma de elaboração de si e do mundo a partir da compreensão de narrativas apresentadas pelos textos literários. Em defesa dos assuntos delicados na literatura, Paulino e Cosson (2012, s.p.) afirmam que “Não se trata apenas de tematizar um assunto delicado, mas sim de torná-lo público, de fazer o leitor participar da questão, levando temas guardados em esferas sociais específicas para um círculo maior de pessoas”, significa, portanto, tratar de assuntos, expor situações e promover reflexões, por meio da ficção, importantes, porém difíceis.

A abordagem de temas delicados a partir da literatura representa uma forma de desenvolver competências em dois níveis da Base Nacional Comum Curricular: as gerais da Educação Básica e as específicas de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Ater-se a esses pontos é importante para que o conservadorismo não censure o trabalho por meio de um discurso moralizante, camuflado de justificativas que promovem a assepsia temática e inibem os mediadores. “Portanto, diante do conflito, não podemos nos furtar a discuti-lo, problematizá-

lo, humanizá-lo. Ao contrário, temos que encará-lo como real e, com o apoio da literatura, oportunizar as experiências que a vivência literária pode oferecer ao leitor” (Rodrigues; Souza, 2020, p.195) e para isso o professor, no papel de mediador, precisa estar seguro da importância e adequação dos temas delicados como oportunidade de refletir sobre o mundo e como isso se enquadra na grade curricular prevista pela BNCC.

Entre as competências gerais, estão previstas duas que se relacionam com a compreensão de si e do outro:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

A partir do momento que a leitura literária proporciona reflexões e compreensões sobre temas delicados, o leitor desenvolve percepções voltadas para as próprias emoções, sentimentos e experiências e, também, entendimentos sobre as condições humanas, portanto sobre si e o outro. Todorov (2009) destaca o poder da literatura por ser capaz de contribuir para melhor compreensão do mundo e por nos ajudar a viver, “Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro ” (Todorov, 2009, p.76). O trabalho com temas delicados pela literatura representa uma necessidade para o desenvolvimento de autoconhecimento e autoestima, mas também para compreensão da diversidade presente na sociedade, considerando os problemas atuais relacionados à adolescência que refletem dentro e fora da escola.

Quanto às competências específicas de língua portuguesa destaca-se a nona:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p.74).

Neste tópico encontra-se uma relevante competência a ser desenvolvida no ambiente escolar e que apresenta uma série de falhas, como afirma Antunes (2008), seja por propostas de atividades centradas em habilidades mecânicas de decodificação da escrita ou por ser um ato

sem função, sem prazer, que não explora a compreensão global do texto, com objetivos avaliativos ou, ainda, a escola sem tempo para ler. Este último se destaca por considerar a leitura como uma atividade secundária, principalmente, quando se trata de leituras de romances na escola, os quais demandam maior tempo de dedicação e planejamento para que aconteça.

Tratando-se de leituras que abordam temas delicados e considerando a leitura literária como possibilidade de desenvolvimento de senso estético para fruição, da imaginação e do caráter transformador da experiência, Zilberman (2008, p. 17) afirma ser a leitura literária uma atividade sintetizadora, “bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial”, que promove o diálogo e a socialização pelas conclusões e preferências compartilhadas: “a leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos”. Portanto, a literatura como espaço dialógico permite ao “leitor encontrar nos agentes escolares abertura para relatar seu cotidiano e relações que experimentam no âmbito particular” (Rodrigues; Souza, 2020, p.197), o que representa uma oportunidade de desenvolvimento, de valorização das experiências e percepções individuais muitas vezes silenciadas nos contextos familiar e escolar. Segundo Petit:

Podemos observar que o início de uma busca pessoal, não dirigida por um professor, faz-se, com frequência, sobre temas-tabu. Assim, muitos vão buscar na biblioteca conhecimentos sobre temas que não são abordados em família, e dificilmente na escola; entre eles, primordialmente, o da sexualidade. (Petit, 2009, p.171)

Diante do panorama de formação de leitores no Brasil e das carências de práticas de letramento literário eficazes na escola, é importante destacar a literatura como estímulo ao diálogo e a escola como espaço de reconhecimento dos interesses dos jovens. Na sequência, discorre-se sobre a narrativa presente no livro *As vantagens de ser invisível* e a presença de temas delicados que a compõe.

3.1.2 Contextualizando o livro

As vantagens de ser invisível, de Stephen Chbosky é um best-seller estadunidense que apresenta as experiências, os dramas e as reflexões vividos por Charlie, um jovem tímido, de 15 anos, inicialmente sem amigos. A narrativa destaca a amizade e as vivências construídas com Sam e Patrick, pessoas aventureiras, livres e um pouco mais velhas (Charlie se encontra

no começo do ensino médio, enquanto eles, no último ano). Nota-se, ao longo da história, um processo de identificação com os dois, uma vez que o acolhem e o incluem ao grupo de amigos de pessoas menos populares da escola, por outro lado, é passada a ideia de distanciamento nas relações familiares, inclusive, com os dois irmãos, como retrata em “Tenho estado muito só porque minha irmã está ocupada sendo a mais velha da família. Meu irmão está ocupado sendo um jogador de futebol na *Penn State*” (Chbosky, 2007, p. 18).

O protagonista narra experiências tanto positivas como negativas, pois cria laços afetivos, socializa, mas também possui momentos de alto consumo de drogas e de problemas psicológicos, por exemplo.

O romance apresenta em seu conjunto valor estético ao ser construído por 52 cartas escritas pelo protagonista a um destinatário desconhecido, no período de aproximadamente um ano, entre 25 de agosto de 1991, quando inicia o primeiro ano do ensino médio, e 23 de agosto de 1992. Intencionalmente, o adolescente opta pelo anonimato em relação ao destinatário e explicita este desejo de não ser reconhecido e de não receber respostas:

Estou escrevendo porque ela disse que você me ouviria e entenderia, e não tentou dormir com aquela pessoa naquela festa, embora pudesse ter feito isso. Por favor, não tente descobrir quem ela é, porque você poderia descobrir quem eu sou, e eu não gostaria que fizesse isso. Chamarei as pessoas por nomes diferentes ou darei um nome qualquer porque não quero que descubram quem sou eu. Não estou mandando um endereço para resposta pela mesma razão. E não há nada de ruim nisso. É sério. (Chbosky, 2007, p.12)

Como em todas as cartas desse romance epistolar, a primeira é iniciada pelo vocativo “Querido amigo” e, logo no início, Charlie explica a razão de estar escrevendo, demonstrando confiança no receptor para ouvi-lo e compreendê-lo, ainda lhe pede para não o tentar identificar. Para isso não acontecer, explica o uso de nomes diferentes dos da realidade e a falta de um endereço para respostas, o que explicita o desejo de o garoto de apenas expor a própria realidade, sentimentos e reflexões, aspecto que se mantém ao longo da narrativa. Além das dificuldades presentes na adolescência de modo geral, como por exemplo, o início do ano letivo em uma escola e etapa novas, existem questões pessoais, como o fato de se encontrar em luto pelo suicídio do melhor amigo Michael, em tratamento para depressão, sentir-se sozinho e ter sido vítima de abusos durante a infância.

Segundo Foucault (1995), a escrita de cartas representa uma forma de exercício pessoal, visto que envolve assimilação e elaboração de si no processo de escrita e (re)leitura do texto produzido.

Escrever é, pois, ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. (Foucault, 1995, p.150)

O autor destaca, dessa maneira, que, na escrita de missivas, o remetente expõe e compartilha sobre si, mas também considera o receptor da mensagem, aquilo que escolhe apresentá-lo, o que, conseqüentemente, significa um olhar do remetente para esse destinatário. A carta configura uma forma de comunicação que envolve aquele que a escreve e que se faz presente àquele que a recebe: “E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas actividades, dos seus sucessos e fracassos, suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata, quase física ” (Foucault, 1995, p.150). Nesse sentido, extrapola-se a narrativa das experiências ou reflexões de quem a redige, representa um modo de comunicação íntima que se compara à presença física do emissor ao receptor.

Portanto, a escrita das cartas no romance epistolar configura uma forma de assimilação e elaboração sobre o protagonista, como entende Foucault (1995), pois, à medida em que Charlie escreve as próprias experiências, frustrações e reflexões, aprimora as percepções sobre si. Por meio da escrita íntima do adolescente, é possível ao leitor acompanhar as experiências de crescimento, amizade e autodescoberta dele. Sobre o destinatário, Foucault (1995) destaca que ao escrever para alguém existe a escolha daquilo que se pretende mostrar ao outro, logo o que se escreve revela sobre quem o faz, mas também sobre para quem se escreve.

Com o anonimato, o protagonista não sente a necessidade de filtro ou pudor para aquilo que expressa, sente-se acolhido pela própria escrita e pelo destinatário, independentemente do que é revelado. Dessa forma, expõe situações íntimas e, algumas constrangedoras, como em “Acho que esqueci de dizer a você a frequência com que eu faço isso, que é muita. Eu não gosto de olhar fotos. Só fecho meus olhos e imagino uma mulher que não conheço. Eu tento não ter vergonha” (Chbosky, 2007, p.37) em que o protagonista se refere ao ato de masturbar-se e utiliza o verbo “tentar” para expressar sua intenção em não ter vergonha, subentendendo-se que existe constrangimento na ação.

Peixinho (2013) destaca a escrita de cartas como ligada ao universo feminino e as missivas de Madame Sévigné como símbolo do gênero, abarcando o sentimento, a verdade e a naturalidade femininos:

A mulher aparece como o ser capaz de produzir discursos naturais, aparentemente desordenados e caóticos porque obedecendo à lei das paixões e do sentimento; a autenticidade da sua escrita, decorrente do menor índice de conhecimento de códigos,

regras e sistemas, imprime ao romance epistolar a feição de vida vivida, de vida real que tanto agradava ao leitor do século XVIII. (Peixinho, 2013, p.53)

Em consonância com tal afirmativa, Lajolo (2002) relaciona às mulheres o hábito da escrita de cartas, considerando as missivas instrumento dotado de verossimilhança, atendendo a sensibilidade da burguesia, a qual se identificava com a prática. Sobre o romance epistolar construído em ambiente ficcional, Lajolo (2002) especula que o sucesso desse romance durante o século XVIII na sociedade europeia seja consequência da relação existente entre as práticas do cotidiano e a imitação delas na literatura, sendo as cartas um gênero familiar aos leitores: “(...) talvez o que se tenha ao longo da construção da literatura seja uma progressiva autonomia da escrita que, por assim dizer, vai ao mesmo tempo *mimetizando & apagando a mimese* das situações que inspiram sua produção (...)” (Lajolo, 2002, p.63) . Sobre o gênero epistolar, observa ainda o caráter dialógico, que envolve pelo menos um remetente e um destinatário:

O jogo propõe ao leitor a posição de *voyeur/euse* ao prometer devassar a intimidade alheia. E essa devassa dá fiança da veracidade dos episódios, conferindo autenticidade às personagens, veracidade e autenticidade sem dúvida muito atraentes como inovação em relação ao convencionalismo dos pseudônimos e do gênero pastoril que dominavam a ficção imediatamente anterior. (Lajolo, 2002, p.64)

O leitor acompanha o que é compartilhado em primeira pessoa pelo remetente, assim como o destinatário, mesmo que fictício, possibilitando intensidade semelhante, acesso ao trivial, mas também ao confessional, ao íntimo. A verossimilhança seduz esse leitor, mesmo em um contexto em que a escrita de cartas não se encontra mais entre as práticas cotidianas de comunicação, substituída por outras formas como consequência dos avanços tecnológicos.

Charlie é um jovem solitário, sensível e fragilizado. Outro aspecto relevante para o valor estético da obra, pois representa atributos ligados socialmente ao universo feminino, conforme apresentado por Lajolo (2002) e Peixinho (2013), entretanto, em *As vantagens de ser invisível*, quem envolve o leitor é um garoto. Ele quem se abre e apresenta as próprias vulnerabilidades em uma narrativa íntima e confessional, mesmo criado em um ambiente que não valoriza a expressão de sentimentos masculinos, como retrata o seguinte trecho que em que é narrado o dia em que a família se reuniu para assistir ao episódio final da série *Mash*:

Minha mãe estava chorando. Minha irmã estava chorando. Meu irmão estava fazendo toda a força que podia para não chorar. E meu pai saiu durante uma das cenas finais para fazer um sanduíche. Agora eu não me lembro muito do programa em si, porque eu era muito novo, mas meu pai nunca faz sanduíche, a não ser durante intervalos comerciais, e em geral ele só manda minha mãe fazer. Eu fui até a cozinha e vi meu pai fazendo um sanduíche... e chorando. Ele estava chorando muito mais até que a minha mãe. Mal pude acreditar. Quando ele terminou de fazer o sanduíche, colocou as coisas na geladeira, parou de chorar, esfregou os olhos e me viu. (Chbosky, 2007, p. 27)

Nesse trecho nota-se o choro como legítimo às mulheres, não aos homens, uma vez que o irmão reprime o próprio choro e o pai não permanece no mesmo ambiente da família. Esse é o contexto de criação do protagonista, embora ele afirme ser muito novo, lembra-se da cena, foi um acontecimento que o marcou. Outra situação relaciona-se ao silenciamento do luto vivido por Charlie em relação a Michael, porque, no dia em que recebeu a notícia na escola da morte do amigo, foi orientado pelo irmão a não chorar, considerando a eminente presença do pai: “Não me lembro bem do que aconteceu depois disso, exceto que meu irmão chegou à sala do Sr. Vaughn na minha escola e me disse para parar de chorar. Depois, colocou o braço no meu ombro e me disse para tentar ser forte antes que papai chegasse” (Chbosky, 2007, p. 13).

A sensibilidade de Charlie é percebida pelo leitor a partir das ações e reflexões narradas e também pela avaliação do outro, como acontece após o primeiro encontro amoroso com Mary Elizabeth em que ele conta “Quando eu disse que não estava pronto, ela disse que entendia e me falou dos bons tempos que teve. Ela disse que eu era o cara mais sensível com quem ela já saíra, o que não entendi, porque só o que eu fiz foi não interrompê-la” (Chbosky, 2007, p. 124). Nesse excerto, exhibe-se a percepção de Mary Elizabeth sobre Charlie e supõe-se que tal sensibilidade atribuída a ele deve-se ao fato de estar disponível para a outra pessoa, ouvi-la, mesmo que ela estivesse monopolizando a conversa, como a história retrata.

O protagonista destaca um momento marcante em sua vida, pois após flagrar o amigo Patrick beijando Brad durante uma festa e se comprometer em não contar sobre isso a ninguém, Patrick promove um brinde a Charlie no mesmo evento afirmando:

— Ele é invisível.

E Bob assentiu com a cabeça. E todos no porão fizeram o mesmo. E comecei a ficar nervoso como Bob, mas Patrick não me deixou ficar nervoso demais. Sentou-se do meu lado.

— Você vê as coisas. Você guarda silêncio sobre elas. Você compreende (Chbosky, 2007, p. 48).

Patrick descreve a invisibilidade de Charlie em uma perspectiva positiva, pelo caráter empático que ele apresenta por meio da capacidade de observar o entorno, não expressar julgamentos ou expor a vida alheia e, por fim, compreender.

Mindlin (2000) ressalta a escrita epistolar como comunicação documental, porque, ao contrário das ligações telefônicas que foram substituindo a escrita de cartas pela praticidade e agilidade, possibilita o registro, a leitura e releitura do que foi escrito. Charlie em alguns momentos demonstra não lembrar o que foi enviado em cartas anteriores, no entanto é

interessante destacar que de alguma forma, na ficção em questão, houve a reunião das cartas de maneira ordenada, frequente e contínua, o que permite ao leitor o mesmo acesso que o remetente desconhecido em que a única forma de comunicação ocorre pelas missivas enviadas.

Esse caráter contínuo e confessional seduz “o leitor, que passa a acreditar, com mais veemência, naquela história que lhe é parcialmente exposta” (Lajolo, 2002, p.37). Em *As vantagens de ser invisível*, o leitor acessa toda a comunicação em um formato que possui semelhança com um diário, devido ao caráter íntimo, à frequência de escrita e à ausência de respostas às cartas. O indivíduo que lê assume o papel do próprio destinatário e acompanha o desenvolvimento do protagonista, as alegrias, angústias, descobertas e dores. Isso aproxima o leitor da narrativa, o que colabora para o desenvolvimento da empatia por Charlie e pode auxiliar no desenvolvimento de um sujeito crítico, com olhar mais humano e desprovido de preconceitos.

Além da escrita do romance em epístolas - aproximando-se de uma prática não ficcional-, do rompimento com a ideia de uma escrita íntima relacionada a mulheres, outro aspecto de destaque associa-se aos elementos que emergem na narrativa, considerando as experiências de um jovem adolescente. São apresentadas situações que dialogam com esse universo juvenil e que muitas vezes são consideradas delicadas.

As vantagens de ser invisível rompe com a ideia de literatura com o intuito de apresentar valores e ensinamentos de como agir, como destacam Lajolo e Zilberman (2019), e contribui para a elaboração do leitor sobre si, da própria identidade e para o pertencimento de círculos mais amplos, pontos defendidos por Petit (2009), pois ao acompanhar a história de Charlie é possível identificar-se, mas também acessar situações sensíveis que deixam de ser tratadas ou quando as são corre-se o risco de assumir uma postura mais conservadora.

Na narrativa, encontram-se circunstâncias delicadas vividas por Charlie, mas também por pessoas próximas a ele, podem-se listar várias, como aborto, *bullying*, doenças mentais, drogas, estupro, gravidez na adolescência, luto, preconceito, relacionamentos abusivos, sexualidade, traumas infantis, suicídio e violência. Quando apresentadas na história, o leitor acompanha as reflexões do remetente, sente-se impactado frequentemente e tende a adotar um olhar mais próximo ao de Charlie, mais humano e menos moralizante.

Desde o início da obra, o garoto mostra lidar com o luto pelo amigo que morreu por suicídio e de certa forma fica inconformado por ele não ter dado pistas, embora no decorrer da história o leitor perceba que existiam indícios, inclusive, Charlie lê um poema para o novo

grupo de amigos e colegas, contextualizando que quem o entregou uma cópia anteriormente fora Michael, ao final da leitura afirma “Ninguém sabia quem era o autor, mas Bob disse que já o ouvira antes, e ele soube que era um bilhete suicida de um garoto. Eu espero que não seja, porque não sei se gostei do final” (Chbosky, 2007, p. 82). Existe a possibilidade nesse caso de o texto ter sido escrito por Michael como um bilhete suicida e que Charlie em sua ingenuidade não o tenha entendido.

Outro luto marcante na trajetória do protagonista e que afeta sua vida é o da morte da tia Helen quando criança, Charlie descreve “Minha tia Helen era a pessoa de quem eu mais gostava no mundo” (Chbosky, 2007, p. 15). Ela falecera em um acidente de carro no dia do Natal e do aniversário de Charlie indo buscar um presente para ele. Entende-se que após essa morte, o garoto desenvolve problemas psicológicos ao ponto de não frequentar a escola por um bom tempo e de fazer acompanhamento médico. Lembranças da tia são retomadas com frequência, no entanto, ao final, é revelado abuso sexual dela ao sobrinho durante a infância. Charlie passa por uma crise, é internado e nesse período as memórias vêm à tona e é identificado o abuso.

Talvez, se meu avô não tivesse batido nela, minha mãe não seria tão quieta. E talvez ela não tivesse se casado com papai, porque ele não batia nela. E talvez eu nunca tivesse nascido. Mas fico feliz por ter nascido, então não sei o que dizer sobre isso, especialmente porque minha mãe parece feliz com a vida que tem, e não sei o que mais se pode querer. É como se eu culpasse a tia Helen, e eu teria de culpar o pai dela por ter batido nela e o amigo da família por tê-la estuprado quando era pequena. E a pessoa que abusou dele. E a Deus por não parar com isso e todas as coisas que são muito piores. E eu fiz isso por um tempo, mas depois não pude continuar. Porque não estava me levando a lugar nenhum. Porque não era a questão (Chbosky, 2007, p. 220).

Nesse trecho, Charlie reconhece todo um círculo de violência sofrido por Helen em um momento de redenção de uma vivência que de tão traumática chegou a ser esquecida durante uma parte da vida. Por muito tempo, prevaleceram somente as boas lembranças e nota-se nesse trecho um processo de compreensão do garoto sobre a tia justificado pelas violências que ela também sofreu.

Outras situações de assédio são retratadas na obra, em uma inclusive, Charlie percebe que se trata de uma violência somente no ensino médio em conversa sobre o fato com Sam. Na carta ele descreve ao destinatário uma cena impactante e desconfortável de uma festa na casa dele quando mais novo em que estava em um quarto e um casal pediu para usar o ambiente, mesmo que a garota pedisse o namorado para parar, ele forçou a relação sexual, Charlie conclui e pergunta à amiga em tom afirmativo “— Ele a estuprou, não foi?” (Chbosky, 2007, p.42).

O consumo de drogas, como álcool, maconha e LSD, representa outro tema delicado da história. Inicialmente existe um consumo mais voltado para os momentos festivos e evolui para um padrão mais frequente e compulsivo, como forma de anestesiarem os problemas vividos. No excerto

Depois de uma semana sem conversar com ninguém, eu finalmente telefonei para Bob. Eu sei que é errado, mas não sei mais o que fazer. Perguntei a ele se tinha alguma coisa que eu pudesse comprar. Ele disse que tinha alguns gramas de maconha. Então peguei parte do meu dinheiro da Páscoa e fui comprar.
Desde então, estou fumando o tempo todo (Chbosky, 2007, p. 149).

Charlie avalia o ato de fumar tanta maconha como errado, no entanto encontrava-se perdido por causa de um desentendimento com o grupo de amigos e, por isso, o consumo tão alto.

Pelas cartas, o leitor consegue acompanhar a vida da irmã de Charlie, ela é um pouco mais velha que ele, da mesma idade que Sam e Patrick. A garota encontra-se em um relacionamento abusivo e Charlie presencia uma cena em que ela, durante uma briga, provoca o namorado destacando a falta de valentia dele: “E o cara ficou muito vermelho. E olhou para mim. Depois olhou para ela. E ele ergueu o braço e desceu a mão na cara da minha irmã. Bateu forte mesmo. Eu gelei, porque não consegui acreditar que ele tinha feito aquilo” (Chbosky, 2007, p.21). O leitor acompanha o desenrolar desse relacionamento, os dois continuam juntos, ela torna-se mais submissa e ele mais agressivo.

Quase cinco meses após a agressão, em um momento explosivo com Charlie, a irmã lhe revela que estava grávida, que o parceiro duvidava sobre o filho ser dele e que rompera o relacionamento. Depois pede a Charlie que o acompanhe em uma clínica: “Como já tinha dezoito anos, não precisava da permissão da mamãe e do papai. Tudo de que ela precisava era de alguém que fosse com ela à clínica no sábado. E essa pessoa era eu” (Chbosky, 2007, p.126). O questionamento sobre a paternidade do bebê, o rompimento do namorado após descobrir a gestação retrata um desfecho não raro para essa situação. Interessante destacar que de fato o aborto acontece, porém no livro essa palavra não aparece para nomear o ato, e o ex-namorado nem procura saber sobre isso, eximindo-se de responsabilidades.

Os temas destacados nesta subseção, embora difíceis de serem tratados, fazem parte da experiência humana, inclusive na adolescência e a literatura torna-os mais toleráveis, pois, segundo Paiva (2008), transforma em uma oportunidade de respostas existenciais pertencentes ao indivíduo e também ao coletivo. Ao acompanhar as cartas, o olhar do leitor aproxima-se do

olhar do remetente, menos moralizante e mais humano, estimulando a reflexão sobre como lidar com adversidades e a compreensão mais profunda desses temas delicados.

Adiante, são situados dados gerais da adaptação cinematográfica e informações sobre as diferentes linguagens que a compõe, aspectos relevantes para o filme como objeto de estudo na escola.

3.1.3 Contextualizando o filme

O filme *As vantagens de ser invisível* (2012) é a adaptação do livro homônimo, com duração de 1h40, dirigido pelo mesmo autor da obra literária. Os atores Logan Lerman, Emma Watson e Ezra Miller compõem o elenco como Charlie, Sam e Patrick, respectivamente. Assim como o livro, explora temas complexos do universo adolescente, como amizade, amor, aceitação, e desafios, tais como *bullying*, drogas, sexualidade e preconceitos. Embora a obra literária e a audiovisual dialoguem, o filme se constrói a partir da seleção e adaptação de cenas do livro, levando em consideração o tempo do longa e os recursos possíveis de serem explorados em uma obra multissemiótica: a imagem e o som. Portanto, experiências diferentes.

Por apresentar conteúdo sexual e consumo de drogas, a classificação indicativa do longa-metragem é de 14 anos, coerente com a faixa etária de alunos do nono ano. A comunicação de Charlie por cartas é utilizada em poucos momentos da narrativa, como nos primeiros minutos do filme em que o protagonista se encontra sentado em uma escrivaninha em seu quarto de frente para uma janela escrevendo a primeira carta, concomitantemente, o teor da carta é narrado pelo protagonista e são apresentadas as primeiras cenas. Nesse momento, há a contextualização do protagonista, como a timidez, a solidão, a falta de tia Helen, desconforto pelo início do ano letivo na nova escola de ensino médio, expectativas de socialização e como de fato aconteceu esse início das aulas.

Na obra cinematográfica, o foco encontra-se nos acontecimentos vividos por Charlie e a construção de amizade com Patrick e Sam, acrescidas das experiências e contatos com outros colegas proporcionadas por essa proximidade com os dois. O acesso às reflexões do jovem é mais limitada, assim como a narrativa de temas polêmicos, pois o estupro, por exemplo, que Charlie presenciou no livro e o aborto realizado por sua irmã não fazem parte do filme. Por

outro lado, outras formas de sentir são exploradas pelo espectador ao longo da obra a partir dos elementos visuais e sonoros, como destaca Duarte (2002) sobre a coerência resultante da articulação entre câmera, iluminação, montagem e edição de som.

A música faz parte da vida do protagonista tanto no livro quanto no filme, tal presença é explorada na trilha sonora com a escolha de músicas que expressam o momento e o estado de espírito de Charlie, seja alegre, triste, melancólico... A canção *Asleep*, de *The Smiths*, por exemplo, é muito ouvida pelo jovem no livro e no longa é tocada entre os minutos 9:20 e 10:22, traduzindo uma atmosfera melancólica e solitária, em conjunto com a imagem, elaborada a partir do jogo de cores, do movimento da câmera, do ritmo lento das cenas e da seleção de momentos encenados. Charlie encontra-se no quarto, visualmente uma penumbra é construída pela luz apagada, somente um abajur aceso próximo a cabeceira da cama. A câmera filma inicialmente o som de Charlie tocando uma fita que a irmã Candace ganhou do namorado e ela deu ao irmão sem ao menos ouvi-la. Antes de começar *Asleep*, é tocada uma dedicatória apaixonada do namorado da garota, quando se inicia a canção, a câmera movimenta-se lentamente, passando pelo começo da cama até a cabeceira. Charlie encontra-se sentado no colchão, de meia e roupas do dia lendo um livro; ao lado da cabeceira, um móvel de canto com o abajur aceso e um rádio relógio que marca 12:24, é possível perceber o garoto respirar fundo. A cor da parede em tom roxo também compõe essa atmosfera introspectiva.

Na sequência, ainda sob o som da música, são apresentadas cenas breves em que Charlie coloca o livro na prateleira; sofre violência por colegas na escola sem conseguir reagir; toma remédio em pílulas; sente-se solitário dentro da própria casa, mesmo com a irmã e o pai na cena e, por fim, presente em um jogo de futebol americano. O espectador se aproxima da solidão e apatia que acomete o protagonista e percebe o quão difícil a vida parece para ele.

Por outro lado, *Christmas (Baby, Please Come Home)*, de Joey Ramone, é usada como fundo de um momento alegre que antecede a festa de amigo secreto realizada por Charlie, Patrick, Sam e os outros integrantes do grupo: Alice, Mary Elizabeth e Bob. Enquanto a canção toca, entre 38:07min e 40min, são apresentadas cenas em que o protagonista se mostra mais confortável em situações sociais e pertencente ao grupo, seja ao ajudar Sam com os estudos; ao presentear os amigos na brincadeira de amigo secreto; ganhando um livro de presente do professor de literatura Bill ou mesmo recebendo a nota da disciplina de oficinas manuais.

Outro momento de felicidade relevante na narrativa é marcado pela música *Heroes*, de David Bowie, entre os minutos 26:44 e 28:28. A canção é tocada no rádio da pick-up dirigida

por Patrick. O trio retorna de uma festa, Sam encontra-se empolgada e deseja saber quem canta a música, pois afirma ser perfeita. Ela vai para a traseira da pick-up, em pé, com o carro em movimento, passando por um túnel, abre os braços. Ao espectador, esse trecho transmite uma sensação de liberdade, ressalta-se a juventude e espírito aventureiro de Sam e de Patrick e a completude de Charlie que se encontra em paz. É realizado um jogo de luzes, som e movimento: Sam encontra-se na traseira do carro, que atravessa o túnel, escuro por ser noite, porém com luzes para iluminar. Patrick aumenta o som justamente no trecho “*We can be heroes, just for one day*”, o vento movimenta o vestido e cabelos de Sam. Os olhares dela e de Charlie se cruzam (27:43min -27:47min), ele sentado, portanto o seu olhar se direciona para o alto e o dela para baixo. Ao final, o protagonista diz à Patrick: “*I feel infinity*”, legendado como “Eu me sinto feliz” (28:20min).

Para a trama relacionada à tia Helen, são usados *flashbacks* em momentos estratégicos, como ao ver a irmã, Candace, beijar o namorado (15:58min) e perceber que os dois continuavam juntos mesmo após ele a agredir, Charlie rememora um dia de chegada da tia à casa da família dele (entre os minutos 16:04 e 16:19). O espectador percebe a felicidade de Charlie criança pelo enquadramento que é dado ao rosto dele e ao sorriso que surge neste instante. A tia o corresponde afetuosamente, sorrindo e mexendo os ombros em sinal de reciprocidade.

Entre os 52:00 min e 54:40 min, o recurso da música, da imagem e dos *flashbacks* são utilizados com o objetivo de contar a história e de acessar a mente de Charlie, ele se encontra em uma festa de virada de ano com os amigos e colegas e toca como fundo sonoro uma música instrumental lenta. No trecho de 52:40min a 53:10min, destaca-se o recurso de desfoque da imagem ao entorno de Charlie para expressar o estado do jovem sob efeito de drogas e de frustração com a vida, ele caminha pela casa onde acontece a festa. O som semelhante a batidas de coração é acrescido à música de fundo, até que ele se senta e se lembra do dia de morte de Tia Helen, que também é o de aniversário dele e o natal. Charlie não presenciou a morte da tia, no entanto ele a visualiza nitidamente dirigindo um carro durante uma nevasca, ela olha para o banco do passageiro, onde se encontra o presente do sobrinho, na sequência, sofre o acidente e vem a óbito. Mesmo sem estar presente neste momento, Charlie construiu uma imagem para o instante da morte da tia. Em seguida, rememora a polícia em sua casa durante a infância, subentende-se que é dada a notícia do falecimento da tia. Após essas lembranças, apresentadas ao espectador por *flashback*, o protagonista sai da festa em direção à rua, deita-se na neve,

posteriormente, já sem o recurso da música, muda-se o cenário para um hospital onde o garoto está internado, sendo interrogado pela polícia.

Eiterer (2008) defende o cinema como objeto estético de estudo na escola com a finalidade de explorar o que é narrado e como isso ocorre. Para a interpretação e fruição estética do longa-metragem, o espectador mobiliza uma série de habilidades, a experiência constrói-se a partir dos recursos de elaboração dos sentidos pelo espectador, valorizando a relação semiótica entre ritmo, movimento e enredo do filme.

Após contextualizar o livro e o filme que embasa a proposta didática, segue adiante a reflexão sobre o título das obras, com destaque para a invisibilidade social vivenciada por Charlie.

3.1.4 Contextualizando o título

The Perks of Being a Wallflower, título original da obra em estudo, foi traduzido para o português como *As vantagens de ser invisível*, em uma tradução literal, tornaria-se “as vantagens de se tomar um chá de cadeira”. Sinésio (2015, p. 37) explica que “Sabe-se também que a expressão ‘chá de cadeira’, relaciona-se informalmente ao ato de esperar por algo ou alguém (...)”, coerente com a passividade diante da vida apresentada pelo protagonista ao longo de sua trajetória. Bill, o professor de literatura de Charlie, destaca tal postura desde o início do ano letivo e os dois estreitam uma relação construída a partir de livros que o professor empresta para o protagonista ler e fazer trabalhos. Em uma conversa:

Bill me viu olhando as pessoas e, depois da aula, me perguntou no que eu estava pensando, e eu disse a ele. Ele ouviu, concordou com a cabeça e fez ruídos afirmativos. Quando eu terminei, seu rosto mudou para uma expressão de ‘papo sério’.

— Você sempre pensa muito nisso, Charlie?

— Isso é ruim? — Eu só queria que alguém me dissesse a verdade.

— Não necessariamente. É só que às vezes as pessoas usam o pensamento para não participar da vida.

— Isso é ruim?

— É.

— Mas eu acho que participo. Você não acha? (Chbosky, 2007, p.34).

Esse diálogo é narrado na carta do dia 14 de outubro de 1991, quase dois meses após o início das aulas e a ideia de participar é retomada ao longo da narrativa, como na carta do dia 28 do mesmo mês, em que Charlie justifica a ausência de epístolas por treze dias: “Desculpe por não ter escrito para você por duas semanas, mas eu estava tentando ‘participar’ como disse Bill” (Chbosky, 2007, p.38). O remetente inclui ações que retratam sua tentativa de socializar, como ida a jogos de ex-alunos e a bailes.

Na epístola do dia 25 de janeiro de 1992, nota-se a sensação de pertencimento ao grupo de amigos ao escrever: “Não sei o que foi e não sei se acompanhei alguma coisa, mas me senti ótimo sentado ali conversando sobre nosso lugar nas coisas. Foi igual a quando Bill me disse para ‘participar’” (Chbosky, 2007, p.115). Interessante destacar o uso de aspas ao longo do romance para sinalizar essa ideia de participação social remetida por Bill, inclusive como desfecho na última carta, de 23 de agosto de 1992:

Amanhã, começo no segundo ano do segundo grau. E, acredite ou não, eu não estou com nenhum medo de ir. Não sei bem se terei tempo de escrever mais cartas, porque estarei muito ocupado tentando ‘participar’.

Então, se esta for a minha última carta, por favor, acredite que está tudo bem comigo, e mesmo quando não estiver, ficará bem logo depois.

E eu acredito que seja assim com você também.

Com amor,

Charlie (Chbosky, 2007, p.223).

Nessa carta, o protagonista despede-se em uma espécie de adeus, pois alega o tempo e a energia destinada à socialização. Representa um amadurecimento, o início de uma nova fase, como se o destinatário e a própria escrita das cartas não fossem mais necessários.

No título em português brasileiro, “invisível” também remete a essa falta de participação, apatia, introspecção. Charlie é invisibilizado frequentemente, seja pela família, por isso se sente sozinho, mesmo na presença dos pais ou dos irmãos, ou por pessoas menos íntimas, como por exemplo no dia em que presencia uma cena de estupro, ainda que tenha sido visto pelo casal de namorados. Embora Patrick descreva a invisibilidade de Charlie de maneira positiva “— Você vê as coisas. Você guarda silêncio sobre elas. Você compreende” (Chbosky, 2007, p. 48), Sam cobra do amigo iniciativa, reconhece a disponibilidade que ele oferece como ombro amigo, no entanto desabafa que às vezes o que o outro precisa é de iniciativa, simbolizada pelo abraço, um gesto ativo e acolhedor.

- Charlie, você não percebe? Não posso sentir isso. É doce e tudo, mas é como se você não estivesse presente às vezes. É ótimo que você ouça e seja um ombro amigo para alguém, mas há momentos em que a gente não precisa de um ombro. E se precisarmos de um braço, ou coisa parecida? Você não pode se limitar a se sentar lá, colocar a vida de todos à frente da sua e pensar que o que importa é o amor. Não pode fazer isso. Você tem que fazer coisas (Chbosky, 2007, p. 209).

A versão do título original e traduzida dialogam ao apresentarem o distanciamento de Charlie do centro das atenções, no entanto somente pelo título não é possível ao leitor/espectador compreender a complexidade presente nas (des)vantagens de ser invisível. A seguir, apresenta-se a proposta didática aplicada neste estudo com o intuito de explorar essa complexidade presente nas narrativas do livro e do filme.

3.2 Proposta didática na prática

Eu sei que tem pessoas que dizem que essas coisas não acontecem, e que isso serão apenas histórias um dia. Mas agora nós estamos vivos. E nesse momento, eu juro. Nós somos infinitos (As vantagens de ser invisível, 2012).

Esta parte conta com o planejamento da proposta didática e a apresentação detalhada de cada etapa que a compõe. Um questionário inicial sobre hábitos literários (APÊNDICE A) introduz a proposta didática com o objetivo de coletar dados sobre hábitos e práticas literárias fora e dentro da escola, contrariando ou comprovando o senso comum de que os adolescentes não leem livros de literatura. Espera-se utilizá-lo para retomar às informações apresentadas nele sobre a relação entre o gosto/hábito literário durante a análise do comportamento de cada adolescente ao longo da aplicação da proposta didática.

Também compõem a presente proposta, atividades de leitura literária baseadas na sequência básica de letramento literário (Cosson, 2009) e em círculos de leitura (Cosson, 2014), com pausas protocoladas (Dell'Isola, 2001).

A leitura e o estudo do livro são organizados a partir da ideia de sequência básica de letramento literário de forma adaptada. Cosson (2009) a divide em quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira representa uma forma de aproximação do

estudante com o objeto de leitura, usualmente relacionada ao tema, embora não obrigatoriamente. No caso deste trabalho, a motivação (APÊNDICE B) é feita a partir de uma reflexão oral do trecho da obra *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry:

- Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

- O essencial é invisível para os olhos, repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.)

O trecho é apresentado para a turma pelo projetor seguido das seguintes perguntas:

- 1) *Vocês já leram ou conhecem essa obra? O que sabem sobre ela?*
- 2) *A invisibilidade parece ter um aspecto negativo ou positivo nesse contexto? Por quê?*
- 3) *Explique o significado desse segredo? Ele faz sentido?*
- 4) *Para vocês, há vantagens em ser invisível? Falem um pouco sobre.*

Na primeira pergunta, não se espera que todos os estudantes saibam da obra de Saint-Exupéry, mas que possam participar a partir das respostas orais dos que conhecem. O ponto que liga a motivação à obra é a reflexão iniciada pela questão da invisibilidade, a qual possibilita levantar ideias e percepções existentes nas turmas sobre esse termo. A última pergunta, ao questionar se há vantagens em ser invisível, propõe uma reflexão com as palavras que compõem o título do livro a ser lido. Prevê-se que os estudantes atribuam diferentes sentidos ao termo “invisível”, considerando diversos contextos.

Depois da motivação, na mesma aula, ocorre a introdução, momento responsável pela apresentação da obra e do autor, segundo Cosson (2009). Para essa etapa, na presente proposta didática, é exibido o trailer do filme, feitas algumas perguntas. Ocorre, também, o primeiro contato com o livro físico e a leitura dos elementos paratextuais, acompanhada das mesmas perguntas feitas sobre o vídeo. As perguntas são: do que se trata a obra; qual parece ser a razão do título e se é um filme/livro a que assistiriam ou leriam, caso não fosse uma proposta da escola.

Diferente do que o autor propõe na sequência básica, optou-se nesta pesquisa pela leitura na escola realizada por círculos de leitura em voz alta com pausas previamente protocoladas (APÊNDICE E). Nesse formato, não só a professora como também os próprios estudantes agem como mediadores de leitura uns dos outros, formando uma comunidade de leitores e,

consequentemente, círculos de pertencimento mais amplos (Petit, 2009). Assim, as questões relacionadas tanto à decifração e à interação com o texto, previstas por Cosson (2009) na etapa de leitura, quanto à construção de sentido da fase de interpretação são acompanhadas ao longo dos círculos. Nesta etapa a previsão de duração da aplicação é de aproximadamente 25 aulas.

O círculo de leitura representa uma forma cuidadosa de abordar os temas delicados expostos na obra, pois possibilita à professora mediadora ouvir os leitores e observar as reações esboçadas. Quanto à pausa previamente protocolada, representa uma metodologia para despertar o interesse dos leitores para o que vem na sequência, estimulá-los a continuarem na leitura e a participarem de forma crítica. Para a maioria das cartas, são planejadas entre uma e três perguntas, em que os estudantes expressam as inferências, as expectativas e as avaliações sobre as situações narradas no romance epistolar.

Espera-se com esse formato de leitura maior engajamento dos leitores, de modo a refletirem sobre o que leem e a conhecerem o funcionamento do texto, favorecendo a criticidade e a autonomia de cada um, e que a leitura contribua para a formação de cada sujeito ao produzirem sentidos de si e do mundo. Pressupostos apresentados por Souza e Giroto (2011) sobre o desenvolvimento de estratégias de leitura na escola.

Como forma de externalização da leitura (APÊNDICE G), os estudantes escrevem cartas ao protagonista Charlie para serem compartilhadas e publicadas na comunidade escolar. Antecede à proposta de produção, uma atividade para identificação das partes do corpo de uma carta, para isso é transcrita a carta do dia 11 de setembro de 1991 na versão original, em inglês. Espera-se que, embora muitos não dominem a língua inglesa, os estudantes reconheçam as partes da carta a partir do conhecimento que apresentam do gênero. Quanto à produção, leva em consideração as experiências apresentadas na narrativa, a dos próprios estudantes e as questões discutidas em sala. O protagonista de *As vantagens de ser invisível* escreve cartas que se assemelham a um diário, os estudantes podem optar pela escrita seguindo o mesmo padrão ou pensar em algo que se relacione com as práticas presentes no cotidiano jovem atual, considerando a diferença temporal: Charlie nos anos de 1990, eles nos anos 2020.

Após a leitura do livro, a exibição do filme para as turmas com o intuito de considerar a experiência estética cinematográfica. Como se trata do estudo de uma obra literária e cinematográfica estadunidense, o filme é exibido na escola com áudio original em inglês e com legendas em português, em data previamente marcada a fim de prevenir faltas entre os

estudantes. Na sequência, uma roda de conversa para explorar as relações semióticas - do filme e do livro- e as construções de sentidos elaboradas pelos espectadores.

Em uma proposta interdisciplinar, o filme é exibido com o apoio do professor de inglês, o qual também conduz o estudo da música *Heroes*, de David Bowie. Essa canção compõe a trilha em um momento marcante em que os protagonistas adolescentes voltam de uma festa e Charlie vive novas experiências: “E naquele momento eu seria capaz de jurar que éramos infinitos” (Chbosky, 2007, p. 49). A atividade destina-se à exploração do áudio, vocabulário e da construção de sentidos do texto, inclusive, em relação ao filme.

Duas atividades na modalidade escrita são aplicadas após o filme: uma sobre a percepção da obra de um modo mais geral (APÊNDICE D), a fim de perceber a avaliação dos estudantes em relação ao filme: se gostaram, o que sentiram, se é possível saber a época em que se passa a história, se identificaram como a música é presente na obra e para comparar a história narrada nas duas versões. A outra (APÊNDICE E) retoma algumas cenas do filme, as quais são exibidas novamente, com intuito de destacar e aprofundar a coerência presente a partir da articulação entre o som, movimento e cores com o que é narrado.

A atividade “Música, clima e astral” (APÊNDICE F) apresenta o objetivo de os estudantes criarem *playlists* com músicas marcantes e que expressem os gostos musicais dos adolescentes em questão. Para refletir sobre a relação da música e o estado de espírito, conforme é explorado na narrativa, é tocado o início de 6 músicas, selecionadas pela professora:

- 1- MLK-U2
- 2- VACATION- GO GO'S
- 3- ROCKAWAY BEACH- RAMONES
- 4- GYPSY- SUZANNE VEGA
- 5- DEAR PRUDENCE- THE BEATLES
- 6- SUMMER SONG- JOE SATRIANI

Após o início de cada canção, os participantes devem considerar o ritmo e indicar em qual *playlist* a incluiria, em uma de verão ou de inverno. No tópico “Solta o som”, é proposto às turmas que considerem a existência de duas seleções musicais na vida de Charlie ao longo

do livro: *Folhas de outono* e *Aquele Inverno* e que completem as estações do ano, sugerindo uma canção para uma *playlist* de primavera e outra de verão. Ao final, deve-se criar uma seleção de músicas por turma para cada uma dessas estações e organizar para que sejam tocadas no recreio entre os meses de setembro e dezembro, respeitando as respectivas estações do ano.

Após essas propostas, é desenvolvida uma atividade oral sobre o título da obra em estudo. Inicialmente é escrito no quadro o nome original *The perks of being a wallflower*, pergunta-se aos estudantes “Vocês conseguem entender o significado ou ao menos deduzi-lo? Comentem”, caso a resposta seja negativa, estimulá-los a fazer a relação entre o título em inglês e em português. Retoma-se à questão da invisibilidade explorada na etapa de motivação com as seguintes perguntas:

- *Analizamos no início desta proposta didática o trecho: “o essencial é invisível para os olhos”, presente na obra O pequeno príncipe, de Saint-Exupéry. O sentido de invisibilidade do trecho é o mesmo do título do livro?*

- *No título, “invisibilidade” apresenta um aspecto positivo ou negativo? Por quê?*

- *Por que Charlie é considerado invisível?*

- *Você considera Charlie um herói? Por quê?*

Espera-se com essas questões que os participantes retomem à discussão inicial, considerando a leitura da obra, e ouvir quais as percepções a respeito do protagonista.

A avaliação desta proposta didática ocorre de maneira processual por meio dos momentos de checagem da interpretação, seja pela participação no círculo de leitura, nas pausas protocoladas, na roda de conversa, seja pelas reações durante a leitura ou exibição do filme e pelas atividades escritas.

Na avaliação, por sua vez, professor e alunos compartilham a responsabilidade de verificar rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura como atividade formativa, seja por meio da observação da discussão e da análise das anotações, no caso do professor; seja por meio de formulário de autoavaliação e avaliação oral coletiva, no caso dos alunos (Cosson, 2021, p.36).

A opção pela avaliação da leitura predominantemente oral deve-se ao objetivo de desenvolver a atividade por fruição estética e de perceber como se encontra o nível de engajamento e entendimento da turma. Ao propor atividades escritas, a leitura pode ser feita com o intuito de fazer um trabalho escolar, desviando do objetivo proposto.

Ao final, é aplicado um formulário de autoavaliação (APÊNDICE H), como propõe Cosson (2021), para que cada estudante analise a própria participação e engajamento no projeto: participação da leitura em voz alta; acompanhamento da leitura feita pelos colegas; respostas às questões apresentadas; atenção ao filme; participação na roda de conversa e na produção de cartas ao protagonista. É proposto, também, que o estudante avalie o trabalho desenvolvido e comente suas percepções sobre ele.

Os dados gerados ao longo da pesquisa são analisados na próxima seção de acordo com o referencial teórico apresentado na parte 2 e com o percurso metodológico previsto nesta seção. Destacam-se o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, o uso dos instrumentos de coleta, e os dados resultantes da aplicação de cada uma das etapas previstas na proposta didática, de modo a fornecer um quadro do processo de implementação, considerando os sujeitos envolvidos e o objetivo proposto.

4 ANALISANDO OS DADOS

A melhor coisa sobre Patrick é que, mesmo quando você está num hospital, ele não muda. Ele faz piadas para você se sentir melhor, em vez de fazer perguntas que o fazem se sentir pior (Chbosky, 2009, p. 219).

Este capítulo destina-se à análise de dados gerados na aplicação da proposta didática detalhada no capítulo anterior. Ela foi desenvolvida com todos os estudantes dos nonos anos da escola, A e B, como parte do 2º trimestre. As atividades foram realizadas entre os meses de maio e agosto, ao longo das aulas de português. Inicialmente a previsão de duração era até julho, antes do recesso do meio do ano, porém houve atraso.

Não foi necessária a aplicação de atividades alternativas, como previsto no TALE e no TCLE, pois todos aderiram à proposta de ensino e não houve empecilhos para o seu desenvolvimento. Embora todos os estudantes, um total de 41 estudantes, tenham participado das atividades propostas, 18 autorizaram nos termos a análise do material produzido (áudios, atividades e produções escritas) e divulgação da imagem para efeitos de pesquisa.

Atribuo a baixa adesão de assinaturas ao fato de a entrega dos termos aos estudantes ter ocorrido meses após o final da aplicação da proposta didática, em novembro, quando a pesquisa fora aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG. Nesse período, o foco dos estudantes encontrava-se nas avaliações finais do ano letivo e em um evento de despedida da escola e de encerramento do Ensino Fundamental II. Foi comum receber TCLE's assinados e a promessa de que me entregariam o TALE preenchido pelo responsável no dia seguinte, porém não aconteceu na prática.

Em respeito ao sigilo da identidade dos adolescentes, foram utilizados os nomes fictícios, listados a seguir:

- 9ºA: André, Antônio, Bárbara, Gabriel, Giovana, Júlia, Laura, Marco, Renato, Teodora.
- 9ºB: Ane, Carlos, Flávio, Heitor, Lavínia, Leonardo, Luana, Sara.

A análise consiste no referencial teórico apresentado nesta pesquisa e procura investigar o estímulo ao desenvolvimento de leitores/espectadores críticos, com olhar mais humano e

destituído de preconceitos por meio da literatura e do cinema. Artes que significam possibilidades de simbolização da própria identidade e da construção de círculos de pertencimento mais amplos.

Os dados expostos nesta seção baseiam-se nas atividades feitas pelos estudantes, em fotos, áudios e registros escritos durante a aplicação da proposta didática. Gravei pelo celular as aulas em áudio e anotei em um caderno informações que considerei importantes sobre o desenvolvimento, como comentários dos estudantes, as páginas lidas em cada dia, as pessoas que participavam da leitura em voz alta ou que respondiam às perguntas das pausas protocoladas. Registrei por escrito também as minutagens das gravações em que identificava alguma participação ou reação relevante para a pesquisa. Esses registros facilitaram a análise dos dados, pois me permitiram focar nos trechos destacados, sem a necessidade de ouvir as quase 30 horas de gravação na íntegra. Além disso, retomei os áudios considerando trechos específicos do livro ou o planejamento das atividades previstas que poderiam contribuir para a presente pesquisa.

Filmei algumas partes da aula na expectativa de registrar momentos estratégicos da aplicação e reações dos participantes em situações apresentadas na narrativa, no entanto, ao perceberem que estavam sendo filmados, os adolescentes desconcentravam-se ou se sentiam inibidos. Outro ponto a destacar é a qualidade insatisfatória dos vídeos, descartados, por isso, como objeto de análise.

A fim de organizar esta seção, os dados são apresentados em partes, considerando as etapas da proposta didática baseada no livro e filme *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky:

- Aplicação de questionário.
- Fase de motivação e de introdução das obras.
- Leitura e compreensão do livro *As Vantagens de Ser Invisível*, realizada a partir de círculos e mediação de leitura (Cosson, 2021) com pausas previamente protocoladas (Dell’Isola, 2001).
- Atividade interdisciplinar com inglês.
- Fase de registro: produção de cartas íntimas e criação de *playlists*.
- Fechamento da proposta: atividade oral sobre o título da obra e a invisibilidade do protagonista e questionário de autoavaliação de participação na pesquisa.

4.1 Questionário

Tudo de que me lembro é de colocar a carta na caixa de correio. E depois, pelo que sei, eu estava sentado na sala da médica (Chbosky, 2009, p. 218).

A primeira aula da proposta didática baseou-se na entrega do questionário sobre hábitos literários (APÊNDICE A) com o intuito de traçar um perfil inicial de cada uma das turmas participantes e analisar os dados registrados de acordo com o referencial teórico da presente pesquisa. As perguntas referem-se à leitura literária e se dividem em dois grupos: no primeiro, questões objetivas e de múltipla escolha sobre o gosto e hábitos de leitura; no segundo, questões abertas para que cada um indicasse obras lidas e opinasse sobre livros que se tornaram filmes.

Nas turmas A e B, respectivamente, foram respondidos 10 e 5 questionários. A seguir segue o levantamento das respostas apresentadas na primeira parte.

Tabela 1- Dados sobre o gosto pela leitura.

Gosta de ler?	Muito	Um pouco	Não
9ºA	03	05	02
9ºB	01	03	01
Total:	04	08	03

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 2- Dados sobre o hábito literário.

Tem o hábito de ler fora da escola?	Sim	Não
9ºA	06	04
9ºB	02	03
Total:	08	07

Fonte: dados da pesquisa.

Na pergunta inicial, apenas três adolescentes declararam não gostar de ler, contrapondo o senso comum de que os adolescentes não apreciam essa atividade, por outro lado, poucos afirmam gostar muito, somente quatro estudantes. De acordo com as respostas da segunda

questão, oito possuem o hábito de leitura fora do ambiente escolar e sete, não, o que contrasta com o resultado da soma dos campos “muito” e “um pouco” da primeira pergunta, pois doze se enquadram nesse perfil, no entanto apenas oito, na prática, leem fora da escola.

Tabela 3- Dados sobre o gosto pelas obras literárias indicadas na escola.

Gosta de ler as obras indicadas pela escola?	Muito	Um pouco	Não
9ºA	00	08	02
9ºB	00	04	01
Total:	00	12	03

Fonte: dados da pesquisa.

A questão apresentada na tabela 3 direciona-se às obras indicadas na escola e, apesar de somente três não gostarem dessas indicações e doze afirmarem gostar de ler “um pouco”, nenhum assumiu gostar “muito”.

Tabela 4- Dados sobre o hábito literário.

Lê os livros indicados pelos(as) professores(as)?	Sim	Não
9ºA	06	04
9ºB	02*	03
Total:	08	07

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre a prática de leitura de tais obras, oito disseram ler e sete negaram, resultado igual ao da segunda pergunta. De um modo geral, quase todos que responderam ter o hábito de leitura fora da escola dizem ler os livros indicados pelos professores, assim como os que afirmam que não. Apenas dois estudantes saíram da lógica de marcar a mesma opção para as duas.

Esses dados são relevantes para a reflexão sobre o papel da escola e dos mediadores no desenvolvimento do hábito de leitura e do letramento literário. Eles confirmam, ainda, a necessidade de considerar o perfil do público leitor para democratizar o letramento literário no lugar de atravancar o desenvolvimento de um repertório individual em prol de um ensino da literatura com caráter moralizante e autoritário (Cosson, 2009; Paulino, 2001, 2010).

Quanto à segunda parte do questionário, todos os participantes citaram livros que tenham gostado de ler, exceto Luana que afirmou “Não gostei de nenhum livro”. Dentre as obras apreciadas, encontram-se mangás - como *Solo Leveling*, de Chugong, *Lookism*, de Park Tae Jun, *Mashle*, de Hajime Koumot, e *Tokyo Revengers*, de Ken Wakui; os best-sellers *A seleção* (Kiera Cass), *Nada de novo no front* (Erich Maria Remarque) e os pertencentes às sagas *Harry Potter* (J.K. Rowling), *Percy Jackson* (Rick Riordan), *Diário de um Banana* (Jeff Kinney), *The Witcher* (Andrzej Sapkowski) e *O Povo do Ar* (Holly Black). Interessante destacar que tais obras receberam adaptação audiovisual, seja do mangá para o anime, exceto *Solo Leveling*, porém com previsão de lançamento para 2024, ou dos livros para filme ou série, com a exceção de *O povo do ar* e *A seleção*, que teve a adaptação cancelada pela Netflix em 2023.

Obras de autoria brasileira foram citadas: *Comédias para se Ler na Escola*, de Luis Fernando Veríssimo, o best-seller *Ela Disse, Ele Disse*, de Thalita Rebouças, também adaptado para o cinema, e *Amarelinho*, de Ganymédes José. Esse possui a particularidade de ser um título com mais exemplares na biblioteca da escola e foi escolhido por dois estudantes da turma A como opção de trabalho de língua portuguesa aplicado no primeiro trimestre do ano letivo. Cada um escolheu uma narrativa do acervo escolar para ser lido, avaliado e apresentado para a turma e essa obra obteve uma avaliação positiva dos leitores. Júlia indicou *Ansiedade*, do brasileiro Augusto Cury, porém o autor não possui um livro com tal título, mas um conjunto de obras relacionado ao tema (*Ansiedade: como enfrentar o mal do século*, *Ansiedade: Como enfrentar o mal do século para filhos e alunos*, *Ansiedade 3 ciúme...*) e a estudante não especificou o exemplar.

Ao serem questionados “O que você pensa sobre livros que se tornam filmes”, esperava-se que os alunos desenvolvessem a opinião sobre o assunto, no entanto não o aprofundaram e escreveram respostas genéricas, como os participantes Marco, Leonardo, Teodora e Carlos que registraram respectivamente: “Ótimo, porque pode atrair um novo público.”; “Acho muito legal, porque é uma forma resumida do livro.”; “Acho muito importante e divertido quando se torna uma boa adaptação, com *Heartstopper* (série)” e “Alguns podem ser ruins, achei o filme *Lorax* ruim, mas gostei do livro”.

Observa-se pela amostragem que os participantes, ao escolherem livros por iniciativa própria e sem obrigações escolares, esquivam-se de obras canônicas e optam de um modo geral pela leitura de best-sellers juvenis estrangeiros e que receberam adaptações cinematográficas por se tratarem de títulos muito atraentes ao público. Mesmo não detalhando as respostas sobre

o gosto pelos filmes adaptados de livros, não houve nenhuma totalmente em oposição a eles, pelo contrário, a maioria os avaliou de forma positiva. A escolha de *As Vantagens de Ser Invisível* destaca-se como potencialmente assertiva para o engajamento dos jovens, pois enquadra-se nos critérios apresentados: um best-seller juvenil estadunidense. Dessa forma, o envolvimento dos estudantes na leitura permite desenvolver a proposta didática e, conseqüentemente, estimular a formação de leitores literários e de espectadores críticos incentivando o hábito da leitura por fruição estética.

No próximo subitem, segue a análise dos dados referentes às atividades que precederam a leitura do livro e a exibição do filme com o propósito de introduzir as atividades relacionadas às obras.

4.2 Motivação e introdução

E todos podemos nos sentar e imaginar e se sentir mal em relação aos outros, e culpar um monte de gente pelo que fizeram ou não fizeram, ou pelo que não sabem. Não sei bem. Acho que sempre vai haver alguém para culpar (Chbosky, 2009, p. 220).

A segunda aula destinou-se à fase de motivação, considerando as premissas da sequência básica de Cosson (2009). A atividade de motivação (APÊNDICE B) foi projetada na sala de vídeo para que todos os estudantes a acompanhassem juntos. A opção nesta etapa deu-se pela discussão das palavras “invisível” e “invisibilidade”, iniciada pela leitura do trecho da obra *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Expery. Ao considerar esses termos, buscamos aprofundar a compreensão dos significados associados à invisibilidade, optando por uma aproximação temática.

Após a leitura do excerto em voz alta, foi perguntado aos participantes se já leram ou se conheciam a obra e o que sabiam sobre ela e foram realizadas as perguntas que abordam a questão da visibilidade e invisibilidade. A seguir uma breve síntese do que foi apresentado nas turmas em cada pergunta.

1) *Vocês já leram ou conhecem essa obra? O que sabem sobre ela?*

Análise das turmas A e B: As turmas somente responderam conhecê-la ou não. Muitos afirmaram ignorá-la, não rendendo comentários a respeito dela.

2) *A invisibilidade parece ter um aspecto negativo ou positivo nesse contexto? Por quê?*

Análise da turma A: Permaneceu a reflexão no sentido literal de algo ou alguém que não pode ser visto e a invisibilidade no contexto foi classificada como negativa. O participante Marco afirmou durante a aula: *“Professora, é negativo, porque você acaba não podendo tocar naquilo que você não vê e acaba sendo só um desejo”*.

Análise da turma B: Luana se posicionou pela existência de aspectos positivos da invisibilidade nesta situação: *“Porque tem umas coisas que você não vai ver, as coisas que são assim mais... sabe?”*, depois elaborou um pouco mais e acrescentou que *“Você não vai olhar pra pessoa e falar ‘nossa eu amo aquela pessoa’, você vai sentir que gosta...”*, enfatizando o sentimento como algo invisível, mas que é percebido, sentido, antes de ser expressado em palavras. Por outro lado, Carlos defendeu ser negativo, visto que *“invisível é o que a gente não vê, a gente não repara. (...) a gente não vê o que realmente é essencial para as nossas vidas”* e destacou a “verdade” como essencial e invisível.

Importante considerar o fato de desconhecem a obra *O Pequeno Príncipe* e, por isso, o trecho não foi suficiente para que a maioria apreendesse o sentido da invisibilidade no contexto da obra.

3) *Explique o significado desse segredo? Ele faz sentido?*

Análise da turma A e B: Não renderam comentários relevantes.

4) *Para vocês, há vantagens em ser invisível? Falem um pouco sobre.*

Análise da turma A: Além do sentido literal da invisibilidade, como ponderado por Teodora em: *“Professora, devem ter muitas vantagens, mas, por exemplo, se você não tiver sentindo confortável num lugar, se você estiver invisível você vai embora”*, houve a abordagem da palavra mais próxima da presente no livro *As vantagens de ser invisível*, no sentido de não ser percebido, expressado por Júlia e no comentário realizado por Marco em:

“Se for o tempo todo, pode acabar sendo negativo, porque tipo assim, cê pode acabar gostando no início, mas depois você vai querer ser visível novamente para falar com quem você

conhece, com quem você gosta e você não vai poder. Aí você vai acabar se sentindo solitário e vai acabar preferindo o pior. Pra você não vai ser o melhor”.

Observa-se no trecho a associação da invisibilidade à introspecção e à solidão, pois há quem goste no começo, possivelmente uma pessoa mais tímida, no entanto não ser ouvido e visto por pessoas queridas torna o indivíduo pior.

Análise da turma B: Nesta turma, a pergunta foi respondida objetivamente por Carlos ao afirmar que há vantagens e desvantagens em não ser notado e por Ane que associou a invisibilidade à solidão.

Por ser uma atividade para ser respondida em voz alta, frequentemente, mais de um estudante falou ao mesmo momento e foi necessário pedir foco na proposta.

A fase da introdução (Cosson, 2009) estava prevista para a mesma aula da motivação, porém ocorreu na aula subsequente. Destinada à apresentação do filme e do livro, aconteceu na sala de vídeo a exibição do trailer e depois o contato com o exemplar físico. Para cada um dos formatos, inicialmente, foram planejadas as mesmas perguntas a serem realizadas oralmente: *1) Sobre do que se trata a obra?/ 2) Qual parece ser a razão do título?/ 3) É um filme/livro a que assistiriam ou leriam, caso não fosse uma proposta da escola?*

Na aplicação, a ordem e as perguntas foram alteradas devido à dinâmica do momento. Essa aula ocorreu primeiro na turma B. Após a exibição do trailer, questionei se seria uma opção de filme a ser assistido em casa, na sequência perguntei sobre o título da obra, se após a exibição eles o compreendiam melhor e o que seriam essas “vantagens”. A maioria se manifestou a favor de assistir ao longa fora de uma proposta escolar e identificou que se tratava da história de um garoto que se sentia isolado, configurando uma invisibilidade social.

A aula no 9º A caracterizou-se por maior empolgação e participação da turma. Logo após a exibição do trailer, Marco manifestou já ter visto o longa e Giovana questionou em qual plataforma seria possível encontrá-lo. Pedi que aguardassem, pois ele seria exibido após a leitura do livro, no entanto a aluna retrucou: *“E se eu não der conta? E se a vontade for maior”*, portando-se como se fosse algo que não pudesse controlar. Ocorreu, então, uma discussão sobre não antecipar o filme em casa para não influenciar na leitura da obra, pois saberiam o que aconteceria nela, embora nem toda adaptação fosse fiel à versão inicial, segundo Marco.

Ao serem interrogados se assistiriam ao filme fora da escola, com muito ânimo responderam positivamente. Perguntei sobre a razão do título e o que significa invisível no contexto.

Marco: *Ele (Charlie) ser muito isolado.*

Giovana: *Tipo eu na vida...*

(Barulho e agito na turma.)

Professora: *Uma pessoa por vez!*

Marco: *Ele não conseguir fazer amigos e ficar sozinho o tempo todo...*

Giovana: *Dependendo do amigo eu me sinto assim.*

Marco: *O que ele poderia fazer enquanto ninguém vê ele, já que ele é tão isolado?*

Nessa transcrição percebe-se a identificação logo no início da Giovana com a obra e a necessidade em externá-la para a turma, enquanto o colega explicava sobre a invisibilidade do protagonista Charlie. Em resposta à última indagação sobre do que se trata o filme, Teodora afirmou que “*Deu a entender que ele (Charlie) está mudando*”.

Na sequência, os exemplares do livro foram distribuídos e expliquei que deveriam analisar a capa, ler a quarta capa, a orelha, folhear a obra e que as perguntas realizadas anteriormente seriam aplicadas ao livro. Durante esse momento, os estudantes do 9ºB se mostraram curiosos sobre o funcionamento das aulas, porque o livro parecia extenso para ser lido na íntegra na escola, o que confirma a falta de momentos destinados à leitura literária por fruição nas aulas. Dez estudantes se manifestaram sobre a possibilidade de ler ou não a obra sem compromisso escolar, dentre eles três declararam não gostar desse tipo de história.

No 9º A, quatro alunos afirmaram não ser uma leitura que realizariam por vontade própria, enquanto seis, sim. Sobre a temática da obra, destacaram tratar de amor, drama, sexo e Teodora acrescentou: “*É o final da adolescência dele, ele está virando um adulto*”.

O objetivo da atividade concentrou-se no contato com o livro, não nas respostas que seriam apresentadas às perguntas, os adolescentes ficaram à vontade para manusear a obra da forma que considerassem mais instigante, André, por exemplo, assim que recebeu o exemplar, cheirou o livro recém retirado do plástico. Tratou-se de um momento que não se restringiu à leitura do texto verbal, mas também de exploração da obra como um todo, envolvendo os

diferentes sentidos humanos, seja por sentir o papel, a gramatura das páginas pelo tato; pela apreciação dos recursos visuais (imagens, letras e cores) ou pelo cheiro do livro novo. Assim, a dinâmica das aulas foi apresentada com o intuito de diálogo e de uma leitura por fruição estética, não com a finalidade de responder a uma avaliação formal baseada em acertos e erros.

Após esse primeiro contato com as obras, aconteceu na escola a leitura do livro durante as aulas de língua portuguesa, conforme descrito a seguir.

4.3 Círculo e mediação de leitura

Então, eu acho que somos quem somos por várias razões. E talvez nunca conheçamos a maior parte delas. Mas mesmo que não tenhamos o poder de escolher quem vamos ser, ainda podemos escolher aonde iremos a partir daqui. Ainda podemos fazer coisas. E podemos tentar ficar bem com elas (Chbosky, 2009, p. 221).

A sequência básica (Cosson, 2009) significou uma metodologia para organizar as etapas que antecederam ou sucederam à leitura das obras realizadas pelos círculos de leitura, pela exibição do filme e de alguns trechos. Os círculos dispuseram substancialmente do tempo de aplicação da proposta didática: 18 aulas no 9ºA e 17 no 9ºB, entre os dias 15 de maio e 26 de junho de 2023. Na sequência segue o quadro de aulas de língua portuguesa semanais.

Quadro 1- Distribuição semanal das aulas de língua portuguesa.

DISTRIBUIÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA				
HORÁRIO	SEGUNDA - FEIRA	TERÇA- FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA
1º	9ºB	9ºA	-	9ºA
2º	-	-	-	-
3º	-	-	9ºB	9ºB
4º	9ºA	9ºB*	9ºA	-

*Aula compartilhada com ensino religioso, por isso, às terças-feiras, somente o 9ºA participou do círculo de leitura.

Fonte: dados da pesquisa.

A formação dos círculos de leitura resultou em maior engajamento, visto que os estudantes, de um modo geral, aguardavam pelo momento, aspecto evidenciado pela prontidão que apresentavam para se organizarem e frequentemente eu chegava para a aula e eles já se encontravam em círculo. No total, foram utilizados três ambientes: o da sala, o bosque da escola e uma área externa próxima a entrada para o bosque, conforme distribuição de aulas apresentada na tabela:

Quadro 2- Distribuição de aulas de leitura por ambiente escolar.

DISTRIBUIÇÃO DE AULAS DE LEITURA POR AMBIENTE				
TURMA	AULAS EM SALA	NO BOSQUE	OUTRA ÁREA EXTERNA	TOTAL
A	11	4	3	18
B	11	4	2	17

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria das aulas de leitura foi realizada na sala de aula (figuras 2 e 3). Embora seja o ambiente em que os estudantes passem a maior parcela do tempo na escola, proporcionou mais autonomia a eles, pois com frequência se organizavam para o círculo antes mesmo de eu chegar para as aulas.

Figura 3- 9ºA em sala.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 2- 9ºB em sala.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

A mudança de espaço para a atividade influenciou no gosto pelas aulas, pois rompeu com o formato convencional de ambientes fechados, com a organização das carteiras em fileiras e explorou-se locais menos tradicionais para conduzir as atividades.

Figura 4- 9ºA fora da sala.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 5- 9ºB fora de sala.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

O espaço representado na figura 4 e na figura 5 não estava previsto inicialmente, porém foi considerado uma opção e ocupado pela primeira vez em um dia em que o acesso ao bosque não fora possível pela falta da chave para a entrada no local. A restrição evidenciada em relação ao uso do espaço ocorreu devido à proximidade da quadra, por isso sendo viável somente às quintas-feiras quando não havia aulas de educação física.

Figura 7- 9ºA no bosque.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 6- 9ºB no bosque.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

O bosque (figuras 6 e 7) ocupou a posição de espaço mais interessante pelos estudantes, o que pode ser associado à beleza do lugar em meio a natureza, à distância do prédio da escola, como se a leitura não fosse realizada nela, e ao fato de ser pouco explorado didaticamente. A sala de aula significa o lugar convencional em que os alunos passam a maior parte do tempo, em fileiras, ouvindo uma aula expositiva ou realizando atividades escritas, por outro lado, o bosque representa o diferente, a aula ao ar livre, no chão de terra e em meio a árvores. A realização de aulas em meio a natureza não só proporcionou um ambiente alternativo, como ainda possibilitou o contato com área verde, pouco explorado em escolas de regiões urbanas:

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (TIRIBA, 2010, p. 9).

Nesse trecho, a autora aponta a relevância de “desemparedar” o ambiente escolar, o que significa um movimento contrário ao formato tradicional das aulas entre quatro paredes para outros espaços e maneiras de aprender.

Além disso, a leitura no bosque trouxe uma relevância não considerada no planejamento do projeto: ele não é aberto aos estudantes, necessita-se destrancar uma porta de acesso, caminhar por uma pequena trilha até chegar a uma área aberta, em que não se ouve o barulho da escola, quase uma “passagem secreta” “para um outro mundo”, como explicita Petit (2019) ao se referir ao distanciamento físico e da realidade proporcionado pela leitura.

Um reduto um pouco escondido, passagens secretas que se abrem para um outro mundo, o transporte, tantos elementos que ressurgem em muitas lembranças e que, longe de se opor, se atraem. Mas, nessas evocações, o aspecto que primeiramente se destaca parece ser a dimensão do “deslocamento”, do afastamento saudável do que está perto, o salto para fora do quadro habitual graças à descoberta de que existe um outro mundo, mais longe (Petit, 2019, p. 46).

Muitas vezes, o leitor busca um espaço distante, como a cabana ou lugares debaixo da mesa, durante a infância, esse é o distanciamento físico. A leitura proporciona o afastamento da realidade ao mesmo tempo em que dialoga com lembranças e o conhecimento de quem lê. Logo, o bosque promoveu esse afastamento físico da construção escolar, mas também o distanciamento da realidade, pois além do proporcionado pela leitura do livro em si, os leitores estiveram em um ambiente fora do habitual.

A desvantagem do espaço foi a de não apresentar uma estrutura fixa para realização dos círculos, a cada aula os estudantes de uma turma levavam cadeiras para o bosque e os da outra as devolviam ao final. Pela logística, as aulas no bosque ocorreram majoritariamente às quintas feiras, no primeiro e no terceiro horários.

Ao final da antepenúltima aula de leitura do 9ºA, a turma questionou se terminaríamos a leitura na aula seguinte, eu disse que não havia calculado:

Professora: *Faltam 22 páginas pra gente ler, (...) hoje a gente leu... 15? E a gente vai ler lá no bosque e no bosque a gente lê menos. Então eu acho que vai ser mais uma aula e um pouquinho...*

Bárbara: *Mas a gente tem que diminuir a leitura pra conseguir acabar no bosque.*

Professora: *Não vai acabar no bosque, não...*

Bárbara: *A gente tem que acabar no bosque.*

Ao assumir que a aula seguinte seria no bosque, Bárbara, de maneira impositiva, disse que deveríamos finalizar a leitura da obra nesse ambiente. Realmente era o inicialmente previsto devido à simbologia do espaço adquirida ao longo do processo: pouco explorado na escola, assim como a leitura literária, porém potencialmente estimulante aos estudantes.

Quanto ao envolvimento dos alunos, conforme o esperado, não ocorreu de maneira unânime. Percebeu-se nas turmas comportamentos diferentes, uma vez que alguns acompanhavam a leitura pelo livro, outros pela escuta do outro ao ler e poucos se mostraram indiferentes; alguns preferiram a edição do livro mais recente, outros a mais antiga com a imagem dos atores que interpretam Patrick (Ezra Miller), Sam (Emma Watson) e Charlie (Logan Lerman) na capa, como é possível perceber na figura 8.

Figura 8- Registro dos exemplares utilizados nos círculos.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

A recepção da proposta de leitura, também, apresentou diferença entre as turmas: os estudantes da 9ªA se portaram de uma forma em que mais alunos liam em voz alta, seguindo a ordem do círculo, enquanto na 9ªB, desde o início da aplicação, metade dos estudantes liam em voz alta e o restante acompanhava pela escuta ou pelo livro. A maior parte dos que assinaram o TALE e TCLE participaram das aulas lendo em voz alta, exceto Bárbara, porém não significou desinteresse da jovem, pois respondeu a algumas perguntas da pausa protocolada e mostrou-se muito envolvida com a história.

A leitura em voz alta não foi exigida, pelo contrário, expus aos alunos que deveriam se sentir à vontade para participar, evitando que se tornasse um momento tenso, principalmente para os mais introspectivos. De fato, os mais tímidos evitaram a leitura, com exceção de Antônio e Laura que apresentaram regularidade na participação. O foco encontrava-se na leitura, em envolver o máximo de participantes na narrativa, não em garantir que todos lessem em voz alta, dessa forma, levou-se em consideração o desejo de ler para os colegas.

Combinei, inicialmente, que cada um leria um parágrafo e que se seguisse a sequência da roda para organização da leitura. No entanto, as turmas flexibilizaram esse acordo de

diferentes formas, aconteceu de a participação não ser regular, algumas pessoas liam em certas rodadas ou aulas e em outras não.

Na turma A, em que o círculo funcionou com maior participação de leitores e seguindo a sequência, por exemplo, alguns estudantes diante de parágrafos curtos emendaram mais de um; Marco e Renato assumiram a leitura de diálogos, independentemente da ordem. Houve casos de alunos que deixaram de acompanhar a leitura em conjunto para adiantá-la individualmente, como Bárbara e Renato, na antepenúltima aula do livro. Ele silenciosamente prosseguia sozinho em ritmo próprio até que os colegas se manifestassem sobre a atitude:

(Burburinhos na sala).

Professora: *Oi?! O que foi?*

Marco: *É porque ele (Renato) está lendo separado da turma, professora...*

Teodora: *Pode?!*

Professora: *Ah, se essa moda pega! (...) Bárbara, já terminou o livro também? Tá em que página, Bárbara?*

Teodora: *Eu tirava ponto, tá? Eu tenho me segurado para não fazer isso há muito tempo e cês estão fazendo. É injusto.*

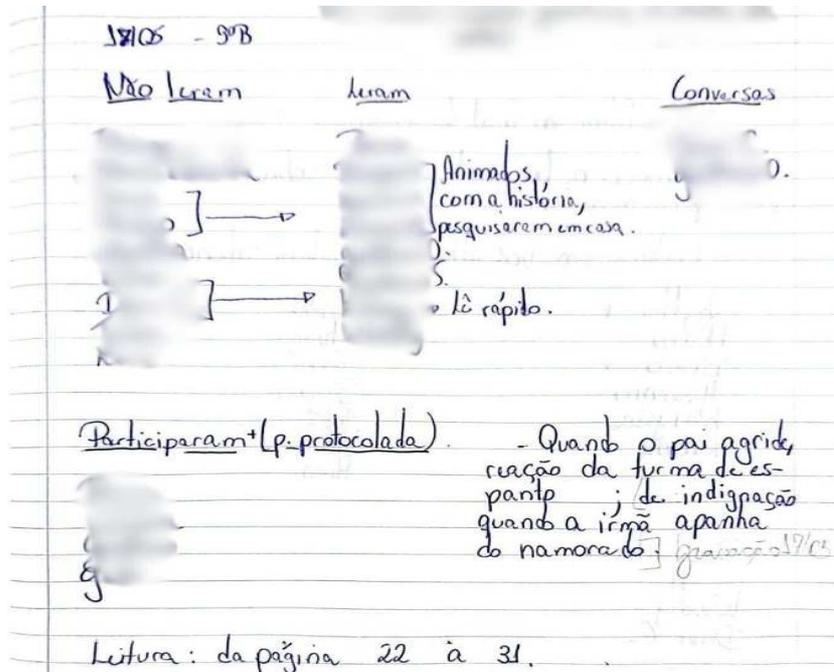
Na aula seguinte, Renato faltou, logo foi interessante a estratégia de adiantar a narrativa. Em relação ao comportamento da Bárbara em antecipar a leitura, justifica o comentário impositivo dela transcrito anteriormente sobre a necessidade de finalizarmos a leitura no bosque, pois sabia o que se sucederia em relação a Charlie e Sam.

No bosque, na penúltima aula, o último parágrafo lido foi: “Então eu a (*Sam*) observei fazer as malas, e tentei apreender o maior número de detalhes possível. Seus cabelos compridos, os pulsos e os olhos verdes. Queria me lembrar de tudo. Especialmente do som de sua voz” (Chbosky, 2007, p. 208 e 209). Finalizei a aula expondo que “*O que vem depois vai ficar pra próxima aula*”, estudantes reagiram e Bárbara, Teodora e Geovana disseram simultaneamente “*Ah, não fessora! Não fessora! Pel’ amor de Deus*” (...) *termina de ler aí!*”; “*O segundo horário é de ciências, ninguém tá ligando pra ciências! Nu, fessora, estou quase morrendo de ansiedade!*” e “*Professora, a próxima aula é só semana que vem!*”

No 9ºB, menos estudantes leram em voz alta, em contrapartida a maioria da turma permaneceu atenta à história narrada, ouvindo e seguindo a leitura pelo livro. No início, pensei em registrar três informações: os que liam em voz alta, os desatentos e os que respondiam às

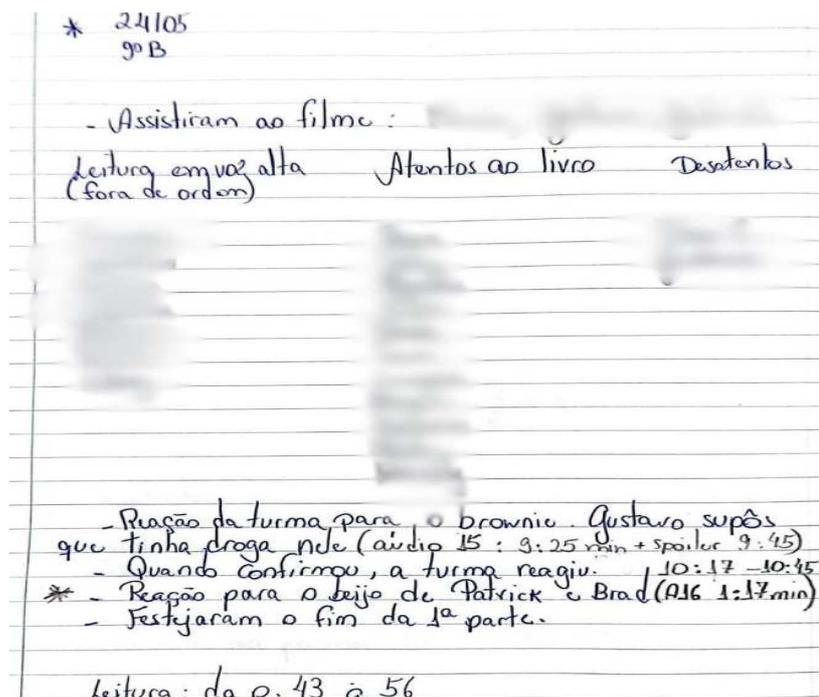
perguntas realizadas durante as pausas, como mostra a figura 9. Porém, para acompanhá-los, surgiu a necessidade de observar os que realizavam a leitura silenciosamente (figura 10) e anotar um campo específico para esses estudantes.

Figura 9- Anotações de 17/05/2023- 9ºB.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 10- Anotações de 24/05/2023- 9ºB.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Na figura 9, lê-se sobre três participantes “Animados com a história, pesquisaram em casa”, são eles Leonardo, Luana e Sara, ânimo que se manteve ao longo da aplicação da proposta didática; na figura 10, observei o funcionamento do círculo na sala em “fora de ordem”, o que representou a dinâmica própria do grupo com um número significativo de estudantes atentos à atividade em relação aos desatentos.

Além do ritmo de leitura entre as turmas não ser o mesmo, durante os meses de maio e de junho, funcionários da educação da prefeitura municipal de Contagem encontravam-se em campanha de reivindicação por melhorias. Uma forma de manifestação do movimento foi reduzir o horário de aula em alguns dias ou paralisar em outros. Isso afetou, porém não prejudicou, a aplicação da proposta didática, fazendo com que o 9ºB ficasse um pouco mais adiantado na leitura que o A. Luana (9ºB) revelou: “*Eu chego na participante Teodora (9ºA) e falo assim ‘Cês já chegaram numa parte assim?’ Ela ‘Não, mas vai acontecer isso?’ e eu ‘Ah, então... pode ir, vai embora!’*”. Ao contar esse diálogo, a adolescente demonstra como a leitura de uma obra não se restringe ao tempo e espaço destinado à leitura, ela extrapola isso a partir do momento em que conversam entre si sobre os acontecimentos presentes no romance ou refletem sobre a narrativa posteriormente.

Segue abaixo o quadro com as páginas lidas em cada uma das aulas por turma de acordo com a versão do livro de 2007. Observa-se uma quantidade variável por diversas razões, seja por uma parte do livro que gerou mais comentários, seja por questões de organização da escola, como um recado da equipe pedagógica durante a aula, um recreio que atrasou para terminar e diminuiu o tempo de aula em sala, entre outros fatores. Nos dias 18/05, 31/05, 16/06 e 22/06, as aulas ocorreram no bosque e nota-se que o número de páginas de um modo geral foi inferior ao dos outros dias devido ao deslocamento, exceto a do dia 22/06, no 9º A, em que os estudantes estavam engajados em terminar a leitura e, por isso, diminui as pausas protocoladas.

Quadro 3- Páginas do livro lidas por aula em cada turma.

PÁGINAS LIDAS POR AULA EM CADA TURMA				
AULA	9ºA		9ºB	
	DATA	NÚMERO DE PÁGINAS	DATA	NÚMERO DE PÁGINAS
1	15/05	Da p. 12 à 14	15/05	Da p. 12 à 14
2	16/05	Da p. 14 à 23	17/05	Da p. 15 à 22
3	18/05	Da p. 23 à 31	18/05	Da p. 22 à 31
4	22/05	Da p. 31 à 41	22/05	Da p. 31 à 43
5	23/05	Da p. 41 à 56	24/05	Da p. 43 à 56
6	24/05	Da p. 56 à 69	25/05	Da p. 56 à 70
7	25/05	Da p. 70 à 78	29/05	Da p. 70 à 84
8	31/05	Da p. 78 à 88	31/05	Da p. 84 à 96
9	01/06	Da p. 88 à 101	01/06	Da p. 96 à 110
10	05/06	Da p. 101 à 115	05/06	Da p. 110 à 126
11	06/06	Da p. 115 à 126	07/06	Da p. 126 à 141
12	12/06	Da p. 127 à 139	12/06	Da p. 141 à 155
13	13/06	Da p. 139 à 154	14/06	Da p. 155 à 171
14	15/06	Da p. 154 à 165	15/06	Da p. 171 à 179
15	19/06	Da p. 165 à 179.	19/06	Da p. 179 à 192

16	20/06	Da p. 179 à 194	21/06	Da p. 192 à 206
17	22/06	Da p. 194 à 209	22/06	Da p. 207 à 223
18	26/06	Da p. 209 à 223	xxxxxxx	xxxxxxxxxxx

Fonte: dados da pesquisa.

No próximo subitem, são analisados os dados observados a partir das pausas protocoladas ocorridas ao longo dos círculos de leitura. O desenvolvimento de tal metodologia resultou na participação dos estudantes respondendo às questões e também realizando questionamentos e outras participações espontâneas como é descrito adiante.

4.3.1 Pausa protocolada e temas delicados

Ele chegou a me trazer uma carta da Sam, e Sam dizia que estava voltando no final de agosto, e se eu estivesse melhor até lá, ela e Patrick me levariam de carro pelo túnel. E desta vez eu poderia ficar na traseira da picape se eu quisesse. Coisas assim me ajudaram mais do que tudo (Chbosky, 2009, p. 219).

Os círculos de leitura foram utilizados para o desenvolvimento de estratégias de leitura como a de inferir, visualizar e sintetizar o que foi lido, em alguns momentos, articulando às impressões pessoais, realizando previsões, questionamentos e avaliações sobre o texto a partir da leitura compartilhada e das pausas previamente protocoladas com perguntas do tipo objetivas, inferenciais e avaliativas (Dell’Isola, 2001). O foco da leitura permaneceu na fruição estética e foram previstas perguntas (APÊNDICE C) para a realização da pausa protocolada com o intuito de, além do desenvolvimento das estratégias citadas, perceber as expectativas dos adolescentes e mantê-los ativos e envolvidos no processo, de modo a se sentirem responsáveis por ele.

Então, esse formato significou uma maneira de estimular o interesse dos participantes para a continuidade da narrativa, proporcionando o diálogo e o pensamento crítico. Para cada carta, foram planejadas entre uma e três questões, exceto para as mais longas, como a do dia 22 de junho de 1992 que chegou a sete. Na prática, a maior parte das perguntas foram realizadas, mas em algumas situações foram alteradas ou suprimidas e em outras, formuladas pelos próprios estudantes. Como ocorreu ao final da penúltima epístola do livro, em que o remetente agradece ao seu destinatário por ouvi-lo e entendê-lo e afirma: “E embora eu não conheça você, acho que conheço, porque me parece uma boa pessoa. (...) O tipo de pessoa que entenderia como as cartas são melhores que um diário, porque existe uma comunhão que um diário não tem” (Chbosky, 2007, p. 216) e Marco questionou: “*Professora, por que que as cartas são melhores que um diário*”.

Mesmo que no texto tenha sido apontada a resposta para o questionamento do aluno, essa pergunta gerou discussão e debate na turma 9ºA, os participantes consideraram desde a construção do texto, como expôs Bárbara em “*Porque nas cartas você vai colocar tudo que você... tipo assim, pode colocar tudo que você quiser ali. No diário você vai contar hoje meu dia foi tal, tal tal...*”, à ausência de um interlocutor no diário, como argumentou Marco: “*Você falar com você mesmo pode ser ruim, vai dando uns problemas na cabeça*”. Os adolescentes refletiram sobre a necessidade de o protagonista desabafar e, por fim, Renato indagou como Charlie se sente tendo um livro de suas cartas.

O círculo de leitura com as pausas protocoladas proporcionaram abertura para a participação dos estudantes, eles perceberam a proposta não como um momento de avaliação tradicional e se sentiram confortáveis para expor os próprios julgamentos e pontos de vista. Interviram durante a leitura por meio de reações, questionamentos espontâneos e julgamentos sobre a história narrada. Os participantes dessa forma tornaram-se mediadores de leitura uns dos outros.

Esse processo se revela como uma forma cuidadosa de abordar os temas delicados presentes na obra, porque viabiliza a observação dos adolescentes nesses contextos e estabelece espaços para o diálogo e a reflexão sobre os temas. Potencializa, também, a abertura para círculos de pertencimento mais amplos e para o desenvolvimento de um olhar mais humano entre os participantes.

Uma situação que se destacou no 9ºB foi a da leitura da carta do dia 28 de outubro de 1991 (Chbosky, 2007, p. 38-49), a última da primeira parte do livro. Nela, Charlie conta de uma festa que vai com Sam e Patrick, uma experiência nova, pois revela: “Depois ela me perguntou se eu queria ir também e eu disse que sim, porque nunca fui a uma festa antes” (Chbosky, 2007, p. 40). Ele narra a Sam sobre o dia em que presenciou um estupro em seu quarto na infância durante uma festa organizada pelo irmão; experimenta um *brownie* de maconha e presencia Patrick e Brad se beijando em um quarto (Chbosky, 2007, p. 40, 41; p. 45; p. 46).

A pergunta sobre quem é Brad foi planejada para ser realizada logo após esse beijo a fim de os participantes retomarem uma informação narrada anteriormente referente a quem ele é e ao que ele representa: um garoto popular, jogador do time de futebol. Porém, antecipei a discussão sobre a personagem para o momento em que lemos que ele havia chegado na festa:

Sam e Patrick começaram a fumar. Bob foi para a cozinha quando ouviu a campainha. Quando voltou, trouxe uma lata de cerveja Milwaukee Best para cada um e dois novos convidados da festa. Era a Maggie, que precisou usar o banheiro. E o Brad, o quarterback do time de futebol do segundo grau. Sem brincadeira (Chbosky, 2007, p.44).

Perguntei “*Por que vocês acham que Charlie teve essa reação de dizer: ‘Sem brincadeira!’*”. Inicialmente, os estudantes comentaram que tal interjeição relacionava-se ao fato de ele ir pela primeira vez a uma festa, citaram a experiência de violência revelada a Sam em que ele ficou no quarto durante a festa organizada pelo irmão. Na sequência, conversamos:

Professora: *Mas essa reação do “Sem brincadeira”, vocês acham que é porque ele estava na festa?*

Ane: *Não, é porque o quarterback chegou, entendeu?!*

Professora: *E por que o quarterback chegar nessa festa o deixou espantado?*

Ane: *É porque o quarterback é tipo o capitão de um time... eu entendi que ele é muito...*

(Burburinhos.)

Professora: *Popular?!*

Ane: *É... muito foda!*

Professora: *E essa festa era de pessoas populares?*

Ane: *Não...*

Professora: *Por que será que o Brad está lá?*

(Burburinhos.)

Ane: *Ele queria a Sam...*

Nesse trecho, a participante comenta a posição em que Brad joga e o imagina como uma pessoa de destaque (apresentando a sua impressão pessoal), além disso, cria a expectativa de que ele estaria na festa por interesse na Sam. Depois, Ane leu o parágrafo do beijo entre Patrick e Brad: “Quando saí do banheiro, ouvi um barulho no quarto onde deixamos os casacos. Abri a porta e vi Patrick beijando o Brad. Foi um beijo meio roubado. Eles me ouviram na porta e se viraram. Patrick falou primeiro” (Chbosky, 2007, p.46), logo após o trecho “Patrick beijando o Brad” a turma reagiu com exclamações como “Uhhhh” Perguntei quem é Brad e, assim que foi identificado como *quarterback*, Ane comemorou: “Falei?!” e realcei: “Mas ele não estava interessado na Sam... é no Patrick!” A estudante reagiu com uma risada de espanto assim como a turma também, pois alguns ao lerem o trecho não identificaram que se tratava de um beijo entre dois garotos.

Tal compartilhamento de ideias indica a relevância da literatura como aproximação de realidades distantes para os leitores, conforme defende Petit (2009). Não significa que não conheçam, convivam ou se identifiquem como pessoas homossexuais, inclusive, a história de Patrick fez com que o aluno Leonardo se percebesse nesse personagem não só pela aparência, mas também pela orientação sexual, aspecto comentado pelo próprio estudante e pelos colegas em alguns momentos da aplicação da proposta didática, mas que predomina o padrão de representação de casais e de interesses amorosos heterossexuais nas histórias narradas nos livros com os quais têm contato.

O aborto encontra-se entre os temas delicados presentes na obra, ocorre pela vivência da irmã de Charlie. No trecho a seguir, logo após narrar que a irmã lhe revela estar grávida, ele conta:

Disse à minha irmã que ia chegar a hora em que ela não ia mais conseguir esconder, mas ela disse que não permitiria ir tão longe. Como já tinha dezoito anos, não precisava de permissão da mamãe e do papai. Tudo que precisava era de alguém que fosse com ela à clínica no sábado. E essa pessoa era eu (Chbosky, 2007, p. 126).

Não foi planejada inicialmente uma pergunta para este momento, porém com a falta de reação no 9ºA diante de uma situação delicada, perguntei: “O que que a irmã dele vai fazer”, Marco respondeu “Abortar”, enquanto Teodora disse: “Esconder”. Trata-se de uma inferência, pois a obra não explicita o aborto, mas apresenta as pistas para o leitor deduzi-lo com a

afirmação de que ela “não permitiria ir tão longe” e com a necessidade de acompanhamento à clínica no sábado.

Na aula seguinte, lemos a carta do dia 23 de fevereiro de 1992, em que o protagonista conta como foi o dia em que esteve com a irmã na clínica para realização do aborto, ao final do dia, quando se encontram em casa, Charlie conta que a irmã “disse que queria que fosse nosso segredinho, e que tinha decidido dizer ao ex-namorado que a gravidez foi um alarme falso. Acho que ela nunca chegou a contar a verdade a ele” (Chbosky, 2007, p.131). Então, perguntei: *Por que dizer ao ex-namorado que era um alarme falso?* Destacam-se duas respostas:

Marco: “ (O ex-namorado) *Não ficar preocupado com... não preocupar ele também (burburinhos na sala). Eles terminaram o relacionamento, ele continua preocupado com o filho*”.

Teodora: “*Ele não ia assumir, ele nem abandonou, ele simplesmente negou que era filho dele, terminaram o relacionamento. Assim, eu acho que talvez ela falasse pra ele que era um alarme falso para eles voltarem*”.

Pelas respostas nota-se a presença de crenças, a de que, por ser o pai, o ex-namorado da irmã se importaria com a criança e a de que ela teria interesse em reatar o relacionamento. A estratégia de Teodora para contra argumentar o colega que pensava que o garoto se preocuparia com o filho foi a de sintetizar as informações anteriores, embasando sua tese de que ele não assumiria o filho. Os participantes não esboçaram julgamentos sobre a decisão da garota, mesmo se tratando de um tema polêmico em nossa sociedade. O fato de acompanharem pela visão de Charlie a vida da garota gerou empatia nos leitores e o parecer crítico não ocorreu em relação à atitude da jovem, mas à postura do ex-namorado em terminar o relacionamento no meio de uma festa após saber da gravidez.

Outro exemplo para ilustrar a capacidade de compreender ou perceber uma informação que não se encontra explícita no texto ocorreu na leitura da carta de 23 de novembro de 1991, em que o protagonista escreve sobre o seu avô materno e, dentre os pontos apresentados, destaca-se: “Meu avô em geral só se queixa dos negros que estão se mudando para o antigo bairro, e então minha irmã se aborrece com ele, e depois meu avô diz a ela que ela não saber do que está falando porque mora no bairro mais afastado” (Chbosky, 2007, p.66). Sobre o trecho, perguntei “*O que é possível perceber sobre o avô de Charlie*” e os participantes identificaram que o avô é uma pessoa racista, levando em consideração o fato de ele reclamar da chegada de pessoas negras no bairro.

Na epístola final da quarta parte do livro, do dia 22 de junho de 1992, Charlie narra um momento íntimo em que esteve junto a Sam e que representou um gatilho para o protagonista, vítima de abuso sexual na infância. No 9º B, os estudantes destacaram a data da carta, pois a vemos no dia 22 de junho de 2023, ou seja, no mesmo dia e mês da carta, porém trinta e um anos depois.

Nela Charlie narra um momento íntimo entre ele e Sam:

Então, eu a beijei. E ela correspondeu. E nós nos deitamos no chão e continuamos a nos beijar. E foi tão doce. E fizemos ruídos baixinhos. E ficamos em silêncio. E continuamos. Fomos para a cama e deitamos sobre todas as coisas que ainda não tinham ido para as malas. E nos tocamos na cintura por cima das roupas. E depois por baixo das roupas. E depois sem as roupas. E foi tão bonito. Ela estava tão bonita. Ela pegou minha mão e a deslizou por sob a calça. E eu a toquei. E mal conseguia acreditar nisso. Foi quando tudo passou a fazer sentido. Até que ela moveu a mão para a minha calça, e me tocou.

Aí eu parei.

— O que foi? — perguntou ela. — Isso machuca?

Sacudi a cabeça. Eu me sentia muito bem. Não sei o que havia de errado.

(...)

— Você está branco como um papel, Charlie. Quer um pouco de água?

— Não. Não sei. — Comecei a chorar como um louco.

— Aqui. Deite-se no sofá — disse ela. Ela me deitou no sofá. Trouxe uma toalha de rosto umedecida e colocou na minha testa.]

— Você pode dormir aqui esta noite. Tá bom?

— Tá. — Agora fique calmo. Respire fundo. Eu fiz o que ela me pediu. E antes que eu dormisse, eu disse uma coisa:

— Não vou poder fazer mais isso. Desculpe — eu disse (Chbosky, 2007, p. 210-213).

As duas turmas se comportaram de maneiras distintas durante a leitura desse trecho. No 9º A, os estudantes ouviram atentamente e após a leitura, perguntei: “*O que está acontecendo com Charlie*” no lugar de “*O que é ‘isso’ que Charlie não fará mais*”. Os alunos nomearam: “*Esquizofrenia!*” (Renato), “*Crise! (...) Eu acho que ele tá ou com uma crise existencial ou com uma crise de ansiedade pelo fato de meio que se sentir vazio agora*” (Bárbara) e Teodora disse que “*Eu acho que ele está se lembrando de uma coisa que ele não quer*”, prevendo que se trata de um transtorno psicológico ou traumático. Marco atribuiu o comportamento do protagonista ao uso de drogas: “*Ele está fumando muita maconha*”.

No 9ºB, riram e gritaram ao longo do primeiro parágrafo, na parte “*Comecei a chorar como um louco*”, Luana julgou: “*Ele é muito bocó*”. Perguntei “*O que é isso que Charlie não fará mais? Qual foi o gatilho*”, a participante Lavínia respondeu “*Pegar ela, eu acho*” e Carlos justificou a reação do protagonista com “*Acho que ele lembrou do casal na cama dele*” e retomou a cena de estupro vivenciada pelo garoto na infância.

As diferentes formas de conduzir a pausa protocolada nas turmas geraram efeitos diversos, pois na primeira, os participantes se referiram a transtornos psicológicos, enquanto na segunda turma buscou-se a razão de um trauma. Na sequência da narrativa, o protagonista revela ao remetente: “Quando eu dormi, tive um sonho. Meu irmão, minha irmã e eu estávamos assistindo à televisão com a tia Helen. Tudo estava em câmera lenta. O som era abafado. E ela estava fazendo o mesmo que Sam fez comigo. Foi quando eu acordei. (...)” (Chbosky, 2007, p. 213). A participante Ane questionou: “A tia dele”, depois Carlos duvidou: “Ué, mas ele gostava tanto da tia Helen”. A partir daí, houve uma ruptura com a agitação em que a turma estava devido ao teor da história, a leitura seguiu com menos reações alvoroçadas, como as que ocorreram nas cenas mais íntimas entre Sam e Charlie.

Na carta seguinte, o remetente introduz a epístola narrando como passou os últimos dois meses internado em um hospital. No 9ºA, os estudantes dialogaram sobre o trauma de Charlie e apresentaram clareza sobre a gravidade da crise psicológica sofrida por ele. Renato refletiu: “É estranho que a tia que ele tanto gostava fazia esse trem com ele” e Teodora justificou que “Por causa desses sonhos, eu acho que dá a entender que ele gostava dela, porque tinha se esquecido das coisas que ela fez com ele, tanto que ele está se lembrando agora com o sonho”.

Por outro lado, no 9ºB, a relação entre a crise e o trauma do garoto não foi tão óbvia, pois quando perguntei o que aconteceu com Charlie, os alunos associaram a drogas, medicamentos ou tentativa de suicídio, como insinuou Heitor: “Tô achando que esse cigarro dele...” e disseram Carlos e Lavínia: “Sei lá, trocou de remédio” e “Ele tentou se matar e foi pro hospital”.

O protagonista confirma o abuso sofrido pela tia em: “Mas eu imagino que tudo que sonhei sobre tia Helen era verdade, E depois de algum tempo, percebi que acontecia todo sábado, quando estávamos assistindo à televisão” (Chbosky, 2007, p. 218) e apresenta um olhar empático em relação a ela, pensa nas violências que sofreu ao longo da vida: “É como se eu culpasse a tia Helen, e eu teria de culpar o pai dela por ter batido nela e o amigo da família por tê-la estuprado quando era pequena. E a pessoa que abusou dele” (Chbosky, 2007, p. 220).

Essa situação comoveu os estudantes das turmas, no 9ºA, cogitaram o que aconteceria se a tia estivesse viva, alguns pensaram de forma a penalizar a mulher. Questionei se ela era somente esse lado, Teodora defendeu que sim, enquanto Bárbara contra argumentou:

Teodora: *Eu discordo, eu não acho que ela era boa, não...*

Professora: *Você acha que ela não era boa?*

(Tumulto.)

Teodora: *A Bárbara acabou de me falar aqui que ‘Ah, ela fez isso, mas ela cuidava dele!’...*

Bárbara: *Eu não falei ‘Ah, mas ela fez isso’ eu falei que ela cuidava dele desde que ele era pequeno.*

Teodora: *Beleza, mas eu acho que ele usou esse mesmo raciocínio para justificar as coisas que ela fez com ele.*

Bárbara: *Ele nem lembrava.*

Teodora: *Então, ele preferiu lembrar dessas boas memórias para esquecer o que ela fez com ele! Tanto que ele precisou dos sonhos para lembrar o que ela fez.*

Bárbara retomou os cuidados prestados pela tia para defender que ela não representava somente o mal, enquanto a colega pensou no lugar de Charlie, a criança, que diante de um trauma tão profundo se esqueceu das violências sofridas.

A imagem de Charlie como uma pessoa frágil, sensível e empática é construída ao longo do romance. Ao ler que ele entrara em uma briga, machucara várias pessoas em defesa de Patrick e ao final dissera a Brad, pivô da confusão: “Se fizer isso novamente, eu conto a todo mundo. E se isso não funcionar, eu vou te deixar cego” (Chbosky, 2007, p. 161), muitos estudantes se manifestaram sobre a ameaça de Charlie e Luana (9ºB) contou como pensava o garoto até esse acontecimento: “*Eu imaginava que fosse, tipo assim, magrelo, baixinho*”. A imagem dele estava sendo construída baseada na sensibilidade, fragilidade e empatia, representação quebrada a partir de um momento de agressividade.

Pelo recorte apresentado nessas situações é possível perceber que os estudantes se apropriaram das aulas de leitura como espaço de expressão e de reflexão sobre o texto e sobre si, além de serem encorajados ao desejo de ler. Souza e Cosson (2011) destacam o papel de oficinas de leitura e do professor como mediador em:

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social (Souza; Cosson, 2011, p. 106).

Nessa linha, os círculos de leitura com a pausa protocolada proporcionaram a formação de uma comunidade de leitores e, conseqüentemente, compartilhamento e abertura para os

círculos de pertencimento mais amplos de modo a estimular a atribuição de sentidos às experiências lidas e vividas por cada um.

A próxima parte visa contar sobre a atividade desenvolvida pelo professor de inglês em diálogo com a proposta didática em andamento com as turmas de 9º ano.

4.4 Atividade interdisciplinar

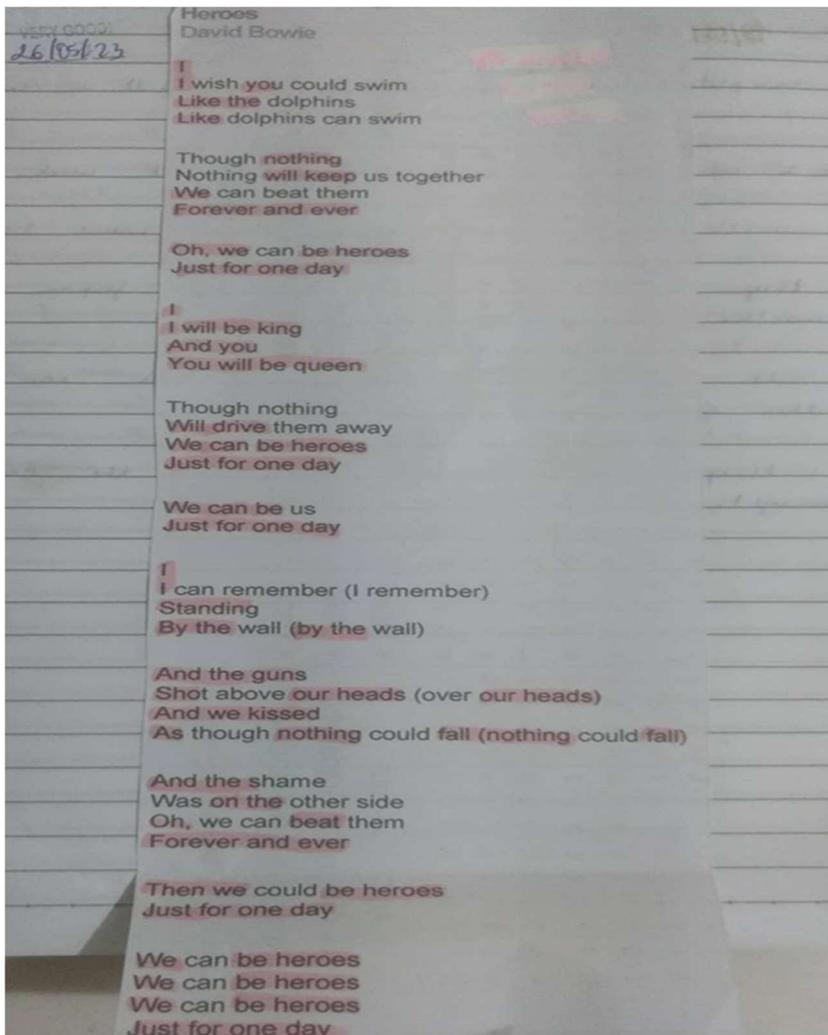
A uns setecentos metros do túnel, Sam parou o carro e eu pulei para trás. Patrick ligou o rádio bem alto para que eu pudesse ouvir dali, e quando nos aproximamos do túnel, ouvi a música e pensei em todas as coisas que as pessoas disseram para mim no ano passado (Chbosky, 2009, p. 222).

Sobre o trabalho interdisciplinar com inglês, a construção de uma atividade para explorar a trilha sonora de maneira mais condizente com a proposta didática desenvolvida não ocorreu conforme o inicialmente planejado. Houve uma dificuldade em organizar momentos para elaboração e discussão de uma atividade conjunta, consequência, principalmente, da incompatibilidade de horários disponíveis na escola tendo em vista a agenda de aulas de cada um.

Nesse contexto, o professor propôs trabalhar a música *Heroes*, de David Bowie, com uma atividade em que os estudantes a escutaram, exploraram o vocabulário e os tempos verbais presentes nela, aliando a música ao que estava ensinando. Ele passou a canção para que os alunos a ouvissem sem a letra e depois com; pediu para que cada um destacasse as palavras que entendesse o significado e discutiu o vocabulário e sentido da música. Por último, destacou o uso da construção verbal do *Simple Future* (Futuro Simples) com “*will + verbo no infinitivo*”, contrapondo com o uso de “*be going to*”.

Marco disponibilizou a imagem de sua atividade (figura 11) e avaliou a sua compreensão inicial da música da seguinte forma: “*Ele pediu para sublinhar algumas palavras que conhecíamos. Eu não sou muito bom em inglês, então, sublinhei somente algumas*”.

Figura 11- Atividade de Marco (9ºA).



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

A falta de disponibilidade de tempo para nos reunirmos e discutirmos a atividade foi um empecilho para que pensássemos uma proposta que explorasse como *Heroes* reflete o momento vivido por Charlie durante o filme. Entretanto, essa relação foi destacada na atividade *Cinema e Música* (APÊNDICE E), aplicada após a exibição do longa e descrita na próxima subseção que trata da exibição do filme e atividades sobre ele.

4.5 Cinema na escola

Pensei em Bill dizendo que eu era especial. E minha irmã dizendo que me amava. E minha mãe também. E até meu pai e meu irmão quando eu estava no hospital. Pensei em Patrick me chamando de amigo. E pensei em Sam me dizendo para fazer coisas. Para estar presente. E pensei como era ótimo ter amigos e uma família (Chbosky, 2009, p. 222).

Nos dias 28 e 29 de junho, as duas turmas assistiram ao filme juntas em uma sala destinada a atividades de educação física. No princípio, essa etapa da aplicação da pesquisa ocorreria na sala de vídeo da escola em um único dia, durante as aulas de português e de inglês. No entanto, o espaço fora reservado como depósito para acomodar materiais para a festa julina da escola.

O uso de um lugar alternativo para a exibição do filme se apresentou como uma opção eficaz. Foi realizada a montagem do projetor e os estudantes sentaram-se no tatame para vê-lo (figuras 12 e 13). O filme foi exibido legendado pela plataforma *Netflix* e, devido a problemas técnicos de internet, finalizado no dia seguinte.

Figura 12- Exibição do filme na sala de Educação Física- 1.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 13- Exibição do filme na sala de Educação Física- 2.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Percebi que alguns dos estudantes que assistiram ao filme antes estavam desatentos, como no caso de Bárbara, que adormeceu durante a exibição, mas ao longo da leitura do livro declarou tê-lo visto cinco vezes. Ao final, uma parcela dos adolescentes manifestou ter gostado da adaptação, embora preferisse o livro, pois nela foram cortadas algumas partes que julgaram marcantes.

Tal avaliação foi registrada nas atividades escritas desenvolvidas nas aulas seguintes. A primeira delas (APÊNDICE D) divide-se em dois tópicos: *Literatura e Cinema*, com uma pergunta para que os adolescentes expusessem a quais filmes assistiram baseados em livros e outra para que contassem se leram algum desses livros e opinassem sobre a adaptação; o outro tópico, *Cinema*, apresenta oito questões direcionadas à experiência do longa que envolvem: gosto, sensações e emoções despertadas pelo filme, época em que se passa a narrativa, presença da música e relação entre o filme e o livro.

Dos 15 estudantes que responderam a essas questões, apenas dois afirmaram nunca ter assistido a uma adaptação desse tipo. Seis, antes dessa proposta didática, não haviam lido um livro dos que chegaram a ser adaptados. Entre as narrativas lidas e as respectivas adaptações encontram-se *Diário de um Banana*, *Harry Potter* e mangás, assim como constatado no questionário inicial.

A maioria dos estudantes declarou ter gostado do longa. Leonardo escreveu que “*Sim, porque eu apareço no filme (me identificar)*” e retomou esse ponto em sua resposta seguinte “*Emoção, me identificar com Patrick pela aparência e o jeito de ser*”; a participante Sara afirmou que “*Sim, pois é um filme engraçado, eu fiquei empolgada com a proposta da professora, fiquei ansiosa para assistir, assistir em grupo*”. Comentários que expressam o desenvolvimento do círculo de pertencimento mais amplo e de como o cinema e a literatura favorecem a simbolização de experiências.

Entre os jovens que não apreciaram a obra definitiva ou parcialmente, foi comum a comparação com o livro, como no caso de Heitor em “*Não muito. Não é tão fiel ao livro*” e da Júlia em “*Mais ou menos, no meu ver o filme é muito curto e tudo acontece rápido demais*”. Avaliações condizem com a análise realizada por Teixeira e Belmiro (2019) de que alguns estudantes concebem o filme como uma reprodução infiel do livro ou como um resumo dele, não como artes distintas e com suas particularidades.

Nessa atividade, iniciou-se o diálogo sobre a percepção musical na obra audiovisual em que foi pedido, na questão 6, que descrevessem como a música é presente nela. Júlia escreveu da seguinte forma “*É aparecida nos momentos ‘marcantes’ como quando Charlie subiu na garupa da caminhonete, quando Patrick e Sam foram para a faculdade e Charlie ficou e nas apresentações que Patrick fazia*”. Essa resposta traduz o que outros estudantes responderam, pois de um modo geral reconheceram a presença musical na obra não só como fundo, mas como parte da narrativa - como na caminhonete em que a música é colocada no som do carro ou nos shows do grupo em que as personagens cantavam e dançavam.

Na última questão, os participantes deveriam escrever um texto comparando as diferenças entre o livro e o filme. Observaram a ausência de cenas relacionadas a temas delicados como apresentadas na obra escrita:

Leonardo: “*Várias coisas como, o Charlie fumando e algumas outras partes em que elas aparecem no livro e não no filme*”.

Marco: “*Eu percebi que não teve o avô machista e preconceituoso, não teve a cena da irmã no quarto, o irmão, e o povo fazendo várias coisas indecentes no quarto dele, também a irmã grávida*”.

Gabriel: “A diferença é que no livro o Charlie tem um avô racista e no filme não aparece isso no livro quando a irmã de Charlie toma um tapa no rosto ela pede pro Charlie não contar para ninguém, mas ele conta pro professor e o professor fala para os pais de Charlie e no filme não aparece isso”

Giovana: “Meio que no filme, corta muitas cenas do livro, ex: aquela cena do quarto, que eu não irei dar detalhes da tal cena, e é isso, ele meio que corta as cenas impróprias o que é bom, pois dá para a crianças de 11/12 anos verem o filme”.

André: “Cenas mais pesadas ou que não fossem realmente importantes para o filme não foram colocadas (...) O filme é um resumo mais leve do livro, para que não houvessem problemas por questão gráfica”.

Pelos trechos transcritos, nota-se que repararam a ausência ou amenização de temas relacionados a drogas, violência, sexualidade, aborto e preconceito. No livro destaca-se o aumento do consumo de drogas por Charlie nos momentos em que ele vivencia complicações, como retratado em:

Depois de uma semana sem conversar com ninguém, eu finalmente telefonei para Bob. Eu sei que é errado, mas não sei mais o que fazer. Perguntei a ele se tinha alguma coisa que eu pudesse comprar. Ele disse que tinha alguns gramas de maconha. Então peguei parte do meu dinheiro da Páscoa e fui comprar.
Desde então, estou fumando o tempo todo (Chbosky, 2007, p. 149).

As cenas de sexo descritas no livro não são apresentadas no filme. Ao escreverem “*povo fazendo várias coisas indecentes no quarto dele*” e “*aquela cena do quarto, que eu não irei dar detalhes da tal cena*”, Marco e Giovana se referem ao estupro de uma garota pelo namorado que Charlie presenciou na infância durante uma festa organizada pelo irmão do protagonista na casa deles na ausência dos pais (Chbosky, 2007, p. 40-42). Por se tratar de uma situação delicada, observa-se que os participantes não nomearam a violência sofrida pela garota e por Charlie. Essa estratégia é notada também quando Marco destaca a gravidez da irmã do protagonista sem falar em aborto, visto que a gestação é interrompida em uma clínica por iniciativa da jovem, conforme narrado na carta do dia 23 de fevereiro de 1991.

Giovana e André reconheceram que a ausência ou suavização de alguns temas influenciam na indicação etária do filme ao afirmarem respectivamente que “*ele meio que corta as cenas impróprias o que é bom, pois dá para a crianças de 11/12 anos verem o filme*” e “*O filme é um resumo mais leve do livro, para que não houvessem problemas por questão gráfica*”.

Realmente se tais cenas fossem gravadas a classificação da obra não seria de 14 anos. É interessante evidenciar o distanciamento que a aluna inclui em seu texto, porque, segundo ela, caso essas situações fossem expostas, o filme seria inadequado para pessoas de 11 e 12 anos, não de 14, não impediria, ainda assim, que o fosse exibido para as turmas de 9º ano na escola.

Na sequência apliquei a atividade *Cinema e Música* (APÊNDICE E), foram necessárias duas aulas, pois o tempo foi insuficiente para a exibição do trecho 4 da proposta. Como a sala de vídeo estava ocupada com materiais para a festa julina, utilizei a sala de Arte (9ºA) e de Laboratório (9ºB), de acordo com a disponibilidade dos horários, porque são ocupadas para outras ações.

Figura 14- 9ºA na sala de artes para atividade Cinema e Música.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 15- 9ºB no laboratório para atividade Cinema e Música.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

A estrutura das salas, como retratada nas figuras 14 e 15, favoreceu a troca de ideias, entretanto, no Laboratório a visibilidade das cenas foi prejudicada devido às bandeirinhas para a festa julina penduradas ao longo da sala.

Cada trecho do filme indicado no exercício foi exibido pelo menos duas vezes, segundo a necessidade da turma. O trecho 1, entre 9:20 min e 10:22 min, possui como fundo musical a música *Asleep*, de The Smiths. Os participantes listaram os ambientes destacados na cena e a maioria identificou que dentre as opções do exercício 2 a única que não é coerente com o excerto trabalhado é a afirmativa C “O protagonista passa por um momento de mudanças em sua vida”, porém três participantes marcaram que “A música de fundo não reflete a situação vivenciada pelo protagonista”. Flávio justificou que “A música é triste e reflete sobre a vida do Charlie”, por esse argumento, conclui-se que ele se equivocou na interpretação da questão, pois confirma que *Asleep* se relaciona com o que é apresentado na cena. Por outro lado, Júlia explicou: “Pois a música é de romance, e não tem nada a ver com a situação de Charlie no trecho”, logo a estudante não associou a canção à cena.

Relevante considerar que ela avaliou o ritmo como romântico, possivelmente pelo contexto em que a música chegou até Charlie: por uma fita gravada do namorado de Candace,

irmã do protagonista, para ela. Antônio também alegou que a música não expressa o momento da vida do protagonista, mas sim de Candace, segundo ele “*a música não se reflete na vida dele e sim em questão a sua irmã*”.

A trilha sonora do trecho 2 (entre 38:12 min e 40 min) é composta por *Christmas (Baby, Please Come Home)*, de Joey Ramone, canção que acompanha cenas alegres da vida de Charlie, aspecto reconhecido pelos alunos. Antônio comentou em resposta à questão 6 (“Descreva a relação entre essa cena e a trilha sonora”) que “*Por ser uma cena alegre o bit da música combina*”, ressaltando as batidas da música, *beat* em inglês. Gabriel destacou a época de Natal retratada: “*Na cena eles estão preparando as coisas para o natal estão fazendo brincadeira do amigo secreto estão agitados e a música que está tocando uma música agitada que combina com o momento que está acontecendo*”. De maneira enfática, ele realça o agito apresentado na cena, portanto observou o movimento das personagens e a dinâmica das cenas como estratégia de significação.

O trecho 3, entre 26:44 min e 28:28 min, representa um momento marcante da obra, em que Charlie, Patrick e Sam se encontram em uma caminhonete ao som de *Heroes*, de David Bowie. O professor de inglês passou essa música antes do filme para as turmas e esperava-se que os participantes a identificassem na questão 7. Dos dezesseis participantes que realizaram esta atividade, seis afirmaram não saber qual é a canção ou deixaram a resposta em branco. As outras respostas se dividem em três tipos: o primeiro em que os estudantes (4) nomearam a música; o outro em que não indicaram o nome (3), porém associaram diretamente ou indiretamente à aula de inglês, com as seguintes respostas: “*É a música tocada na caminhonete, (na aula de inglês)*”, de Sara, “*A música que o professor Michael colocou na aula.*”, de Luana, e “*Não me recordo o nome.*”, de Teodora, em que demonstra reconhecê-la por tê-la ouvido antes, mas não se lembra do nome. Por último, o grupo de pessoas (3) que descreveu a música como sendo a tocada no túnel. Embora pareça óbvia a afirmativa, pois foi registrada logo após assistirem à cena que se passa nesse local, os adolescentes ligaram a canção à atividade desenvolvida com o professor de inglês, visto que ele a contextualizou oralmente durante a aula como fundo desse momento.

Dez dos participantes consideraram que o que mais lhes chamou a atenção na cena foi o fato de a Sam ir para a traseira da caminhonete, enquanto os outros seis avaliaram a felicidade assumida pelo protagonista, como defende Gabriel em “*Quando Charlie disse que estava feliz, antes do Charlie ter esses amigos ele era triste, e agora que ele tem amigos ele está feliz*”. Na

resposta de Teodora em “*A fala do Charlie, ‘Eu me sinto infinito’. Acho uma fala marcante e interessante também, mostra exatamente como ele estava se sentindo, ele consegue transmitir isso para nós, e eu acho isso muito divertido*”, destacam-se todos os aspectos que compõem a cena, inclusive os elementos de estruturação: câmera, iluminação, montagem, edição e som (Duarte, 2002), porque o espectador compreende como o protagonista se sente pelo conjunto de recursos exibido na cena.

A proposta sobre o último trecho (entre 52min e 54:40 min, que apresenta como trilha sonora uma música instrumental) foi realizada oralmente, esperava-se que a discussão sobre a relação entre música e imagem se estendesse, mas não foi possível, uma vez que aconteceu no dia 13/07/2023, na última aula de língua portuguesa antes do recesso de julho. Além da atividade desse trecho, os participantes criaram também as *playlists*.

Nas duas turmas, os alunos interpretaram a sintonia entre o som instrumental e o que é retratado no excerto, Marco disse que “*o toque da música vai combinando com a cena*” e Sara avalia que “*A música acompanha bem o filme*”. Laura acrescentou que o toque se assemelha às batidas do coração, assim como Carlos identificou que “*a música é tipo a batida do...*” e é interrompido pelos colegas que completam com “*coração*” e por outros que simulam o som dessa batida com socos na mesa.

Na cena, Charlie encontra-se em uma festa sob efeito de drogas e é mostrado o que ele faz, mas também o que pensa. Os estudantes constataram o sentimento de culpa ao lembrar a morte da tia por um acidente de carro quando sai para buscar o presente dele. Marco destacou: “*Ele tava se sentindo culpado por se lembrar disso e depois ele ficou meio doido. Ele não tava no sentido dele...*”, sensação observada pelo conjunto de recursos: movimento, som, distorção de imagem. Luana iniciou a fala dizendo que “*Ele se sente culpado, porque...*” e Lavínia finalizou com: “*Ela saiu para comprar o presente pra ele, né*”.

Sobre a cena, Teodora comentou a alternância entre o passado, baseado na memória do protagonista, e o presente, retratando a movimentação de Charlie da festa para a área externa da casa, onde se deitou na neve: “*(...) ele ficou quietinho, ele só saiu do lugar que ele estava e foi para a neve*”. Carlos percebeu que o espectador acessa essas memórias pelos *flashbacks*.

Ao assistir ao filme, refletir sobre a obra e destacar o funcionamento de alguns trechos, o cinema tornou-se objeto de leitura e de análise na escola, de acordo com o que defende Eiterer (2008). O estudo do longa considerou a narrativa contada, bem como a forma em que isso

ocorre, portanto reconhece que o espectador mobiliza uma série de habilidades para leitura e compreensão da obra relevantes para o ensino na escola.

A seguir, a subseção 4.6 destina-se à análise dos dados observados a partir das produções de *playlists* musicais realizadas pelos estudantes em diálogo com *As vantagens de ser invisível*

4.6 Produção de *playlists*

Quando chegamos ao túnel, eu não ergui os braços como se estivesse voando. Apenas deixei o vento bater no meu rosto. E comecei a chorar e sorrir ao mesmo tempo (Chbosky, 2009, p. 223).

Na última aula antes do recesso de julho, propus aos estudantes a criação de *playlists* de acordo com as orientações da atividade “*Música, clima e astral!*” e “*Solta o som!*” (APÊNDICE F). Essa etapa se configurou como a mais descontraída da proposta didática, pois ao final cada um indicou canções segundo o próprio gosto.

Primeiramente, os jovens escutaram seis trechos iniciais das músicas *MLK*, de U2; *Vacation*, de GO GO’S; *Rockaway Beach*, de Ramones; *Gypsy*, de Suzanne Vega; *Dear Prudence*, de The Beatles, e *Summer Song*, de Joe Satriani, e as classificaram como de inverno ou de verão, optei por canções em inglês para que a letra não influenciasse ou interferisse pouco na classificação. Não existe apenas uma possibilidade de categorização das músicas, por isso tal exercício se destacou pela subjetividade, pois raras respostas coincidiram, o que alguns atribuíram a músicas de verão, outros, a de inverno e vice-versa.

No enunciado da parte seguinte, são contextualizadas as seleções de músicas presentes no livro *As vantagens de ser invisível*, com os nomes *Folhas de outono* e *Aquele inverno*. Cada estudante foi convidado a indicar por escrito uma canção para compor uma *playlist* de primavera e outra de verão, para isso deveriam considerar as características de cada estação e a atmosfera criada pelas canções.

Essa atividade revelou-se como um momento alegre em que os estudantes compartilharam sobre as preferências musicais, sobre os instrumentos que tocam e solicitaram que eu colocasse algumas músicas durante a aula, aproveitando a caixa de som disponível. Além disso, houve instantes em que cantaram distraidamente, como ocorreu no refrão da música *Sweet Child O'mine*, de Guns N' Roses, e em outros que expressaram a relação da música com a própria vida ou com a do colega.

Giovana e Teodora, por exemplo, opinaram sobre o que costumam ouvir, respectivamente: “*Eu tenho um monte de músicas na minha playlist de inverno, velho...*” e “*Não, a minha playlist é SÓ outono e inverno*”. Nesse diálogo, a primeira identificou que em sua seleção musical predominam canções de inverno, enquanto a outra respondeu de modo a enfatizar que na sua há apenas de inverno e de outono. Portanto, infere-se um estado de espírito mais introspectivo e frio, o que torna difícil a indicação de nomes para a composição da *playlists* de verão. Em outro momento, ao começar a tocar na sala *De trás para frente*, de Henrique e Juliano, uma das canções pedidas, Lavínia a atribuiu a uma amiga da classe e manifestou-se: “*A música da Mariana, ela vai chorar*”, subentende-se pelo comentário que a conhecida sofria por amor.

Nos quadros a seguir, encontram-se as canções indicadas pelos participantes conforme a estação que formaram as seleções de primavera e verão. As *playlists* foram criadas no *Spotify* e tocadas na hora do recreio da escola.

Quadro 4- *Playlists* de primavera.

TÍTULO: Flores de primavera TURMA: 9ºA	TÍTULO: Flores de primavera TURMA: 9ºB
---	---

505- Arctic Monkeys	Eletric Love- BORN5
Another Love- Tom Odell	Flor e o beija-flor- Henrique e Juliano, Marília Mendonça
Cardigan- Taylos Swift	Garota de Ipanema- Gilberto Gil, Flor Gil, Coala
I love you soo- The Walters	Golden Hour- JVKE
O Sol- Vitor Kley	Heart to Heart- Mac Demarco
Pink+White- Frank Ocean	O Sol- Vitor Kley
Pupila- Ana Vítoria, Vitor Kley	SNAP- Rosa Linn
Royalty- Egzod, Maestro Chives, Neoni	Trevo (Tu)- ANAVITORIA, Tiago Iorc
Sad Girl- Lana Del Rey	Viva la Vida- Coldplay
Yellow- Coldplay	

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 5- *Playlists de verão*

TÍTULO: Summer TURMA: 9ºA	TÍTULO: Summer TURMA: 9ºB
Bad Decisions- Benny Blanco feat. BTS & Snoop Dogg	Airplane pt.2- BTS
BEBÊ (part. Gustavo Lima)- Camilo, part. Gustavo Lima	Ela só quer paz- Projota
Feels Like Summer- Childish Gambino	I'm not a vampire- Falling a Reverse
Lady (Hear Me Tonight)- Modjo	O sol- Vitor Kley
Meu abrigo- Melim	Peça Felicidade- Melim
O Sol- Vitor Kley	Sonne- Rammstein
Ouvi dizer- Melim	
Pray For Me - Kendrick Lamar feat. The Weeknd)	
Sou Teu Fã- Dennis DJ, part. Bruno Martini e Vitin	
Summer - Calvin Harris	

Fonte: dados da pesquisa.

Nos dias em que as seleções foram ouvidas no recreio, representantes de cada sala se dividiram para contar nas outras turmas da escola a origem da seleção que seria tocada no intervalo. Perguntei aos alunos *“Como vocês se sentiram com as playlists das turmas tocando no recreio”* e, em resposta, Ane afirmou se sentir *“Representada, foi uma sensação, até porque foram músicas que eu gosto”*, Sara ressaltou: *“Achei bem legal, um momento que senti que foi de responsabilidade, pois fizemos algo para a escola. Espero que as pessoas gostem”*. De um modo geral, as respostas foram ao encontro desses comentários, demonstrando a relevância de ampliar a voz dos estudantes e de valorizar as escolhas apresentadas por eles.

Além dessa atividade de produção, foi proposto que os estudantes escrevessem cartas ao protagonista Charlie, explorando a composição do gênero epistolar e a expressão dos próprios sentimentos e reflexões. Adiante, são analisados o processo de criação e, principalmente, os produtos escritos.

4.7 Produção de cartas

Então, se esta for a minha última carta, por favor, acredite que está tudo bem comigo, e mesmo quando não estiver, ficará bem logo depois (Chbosky, 2009, p. 222).

A etapa de produção de cartas aconteceu em duas aulas. Antes de orientar a escrita das epístolas pelos estudantes ao Charlie, aplicou-se a atividade *“Decifrando o gênero”* e *“Relembrando o gênero”* (APÊNDICE G) com o intuito de observar a noção que os participantes apresentavam sobre a estrutura composicional da carta. Cada um recebeu a epístola do dia onze de setembro de 1991 na versão original em inglês e, conforme a expectativa, identificaram pela forma do texto que se tratava de uma carta. No 9ºA, Teodora justificou que se tratava de uma, pois *“Possui um destinatário, uma data, se inicia e termina com um cumprimento”*; Gabriel, embora não descreva as partes como a colega, notou como o texto se inicia e finaliza: *“Por causa de como ele começou a carta e também como ele terminou a carta”*.

As orientações para a produção do texto foram apresentadas em *“Produzindo o gênero”* e os exemplares dos livros foram disponibilizados para que os alunos os consultassem e

escolhessem uma carta em resposta ao protagonista, alguns retornaram ao romance demoradamente relendo trechos da obra.

O fato de propor publicar as cartas intimidou a escrita de alguns, por isso foi combinado que redigissem sem se preocupar com isso, porque poderíamos mudar a proposta e que não seria o foco da atividade.

Quanto ao teor das epístolas, alguns escreveram um texto curto, sem aprofundar em reflexões ou sem comentar particularidades da vida; outros avaliaram as experiências de Charlie e expuseram dilemas e problemas protagonizados por eles durante a adolescência. Interessante destacar que o público feminino manifestou mais sobre aspectos íntimos nas missivas, como identificou Lajolo (2002) e Peixinho (2013) ao relacionarem maior sensibilidade às mulheres. O fato de o protagonista ser um garoto é relevante, uma vez que quebra a expectativa de que homens não devem expressar as próprias vulnerabilidades.

A análise das cartas ocorreu pela seleção de algumas na íntegra ou de trechos para perceber a presença de temas delicados e como a escolha de uma obra interessante ao público leitor pode contribuir para elaboração da identidade e construção de círculos de pertencimento mais amplos (Paiva, 2008; Petit, 2009). Os textos presentes nesta análise se encontram transcritos no apêndice J.

Em relação ao processo de escrita, Giovana disse ao longo da segunda aula “ *Prof., tô empolgada aqui, quase chorando*”. Emoção possível de entender pela leitura de sua produção, na qual a jovem expôs suas emoções e dilemas.

Figura 16- Carta de Giovana (9ºA).

..... DSTQSS

Agosto 03, 2023

Querido Charlie,

Eu estou escrevendo, pois na minha vida eu acho que a única pessoa que me entenderia é você. É o seguinte, sabe quando você está se sentindo sobrecarregado com as coisas que lhe acontece? Pois é, eu estou me sentindo assim, é muito difícil sabe, você é o culpado de tudo, você tem todas as responsabilidades de tudo também, você tem que fazer todas as tarefas na sua casa, sem nem sua mãe pedir seus irmãos para te ajudar. Mas tirando isso, eu não tenho muitas pessoas para desabaçar, eu não tenho muitas pessoas em quem confiar, eu realmente entendo que a vida é difícil e bem complicada, mas eu tenho certeza que tudo isso irá melhorar!!!

Eu meio que sinto um vazio dentro de mim, eu tento demonstrar para as pessoas que eu estou bem, eu realmente tento deixar ninguém preocupado, mais eu não consigo às vezes. Sabe quando você está fazendo uma coisa dentro de casa, e ela vai pedindo para você fazer tudo, e quando seu irmão não faz a tarefa dele, a sua mãe fala que você devia ter mandado ele fazer, e briga

com você por causa disso, eu não gosto quando isso acontece, eu realmente queria alguém para desabaçar comigo, mais toda vez que alguém fala comigo para eu me abrir mais, eu vou com tudo, e depois eu sempre me ferro por causa disso, porque depois a pessoa se afasta de mim, aí eu fico muito mal achando que eu fiz alguma coisa de errado, e eu meio que tenho uma certa insegurança com isso, mas tirando isso tudo que está acontecendo, eu estou bem, eu acho!

Com carinho

Logo na introdução da epístola, em *“Eu estou escrevendo, pois na minha vida a única pessoa que me entenderia é você”*, a autora justificou a escrita da carta por considerar que a pessoa que poderia compreendê-la seria Charlie, indicando um vínculo de identificação com o protagonista e a trajetória narrada nas obras estudadas. No segundo período do texto, incluiu a pergunta *“É o seguinte, sabe quando você está se sentindo sobrecarregada com as coisas que lhe acontece”* e pressupôs na sequência que o interlocutor saberia do que se trata tal sentimento de sobrecarga: *“Pois é, eu estou me sentindo assim (...)”*, demonstrando um grau de proximidade com a personagem. Depois desabafou sobre a pressão que sofre pelas responsabilidades familiares atribuídas a ela, sobre a ausência de amigos em quem possa confiar e explicou que essa falta de confiança se deve a decepções passadas. A remetente revelou a preocupação em parecer de forma positiva, confirmada inclusive pelo modo de finalizar o texto, em que escreveu: *“mas tirando isso tudo que está acontecendo, eu estou bem, eu acho”*, pois ao longo de toda a epístola expressou seus incômodos, finalizou afirmando estar bem, embora não tenha certeza quanto a isso.

Esse desejo de transparecer bem dialoga com a confusão apresentada por Motoyama e Stefani (2021) sobre a noção de inteligência emocional como a capacidade de inibir sentimentos considerados negativos, por exemplo, a tristeza e a solidão e que, no entanto, fazem parte da natureza humana. Isso esteve presente em outras escritas, na carta de Sara, a qual assinou com o pseudônimo Estella, a jovem parabenizou enfaticamente a capacidade de Charlie suportar seus problemas e o considerou um herói por não os compartilhar com outras pessoas e por privilegiar a felicidade alheia acima da própria:

“(...) queria te parabenizar através dessa carta, parabéns por suportar a dor de ser excluído, a dor do luto, a dor de querer amar alguém e não poder ficar junto com ela, a dor de cada lembrança que você já teve. Você é um herói, você venceu todos os obstáculos de sua vida, todos os seus problemas, você guardou tudo para você e colocou a felicidade de todos acima da sua. Não dividiu com ninguém a sua dor”.

O tema da saúde mental perpassou com frequência as cartas criadas pelos estudantes, o que se deve tanto pela natureza de *As vantagens de ser invisível* quanto pelo que circunda os adolescentes em questão, reforçando a construção de identidades e dos círculos de pertencimento mais amplos e da relevância da linguagem para isso (Petit, 2009). Ane dialogou com as situações narradas por Charlie e explicou *“(...) chamamos de ansiedade, ansiedade é o que nos faz sofrer antes de acontecer, antecipadamente, e hoje em dia, é difícil encontrar um*

adolescente que não tem”. Nesse trecho é possível perceber que ela denominou “ansiedade” e, de modo geral, isso não ocorre ao longo das obras. No livro, por exemplo, esse sentimento é nomeado em dois momentos, mas em situações corriqueiras, não configurando um transtorno de ansiedade: no primeiro sobre Mary Elizabeth estar ansiosa para ir para a faculdade (Chbosky, 2007, p.137) e depois sobre Sam, nesse mesmo contexto, não querer entrar para irmandade, mas ansiar pelos jogos de futebol (Chbosky, 2007, p.209). As questões relacionadas à saúde mental de Charlie são compreendidas pelo leitor/espectador por meio das pistas apresentadas nas cenas narradas, como no caso de:

Depois que fui à agência dos Correios, coloquei a carta na caixa. E me senti completo. E calmo. Depois comecei a vomitar; e não parei de vomitar até que o sol nascesse. Olhei para a estrada e vi um monte de carros, e eu sabia que eles estavam indo para a casa de seus avós. E eu sabia que um monte deles veria o jogo de futebol do meu irmão mais tarde à noite. E minha mente ficou jogando amarelinha.

Meu irmão... futebol... Brad... Dave e a garota no meu quarto... os casacos... o frio... o inverno... ‘Folhas de Outono’... não conte a ninguém... seu pervertido... Sam e Craig... Sam... Natal... máquina de escrever... presente... tia Helen... e as árvores se mexendo... elas não paravam de se mover... então deitei e fiz um anjo de neve.

O policial me encontrou lívido e dormindo (Chbosky, 2007, p. 108 e 109).

Compreende-se que se trata de uma crise ou surto do protagonista, porém o interlocutor percebe isso pela sequência de ações. Ane, além da ansiedade, abordou o alto consumo de drogas atualmente entre jovens como uma forma de fuga da realidade: “*Os adolescentes da minha geração bebem bastante para fugir da realidade, dos problemas de casa, das responsabilidades e dos momentos cansativos da escola*” e destacou “*Hoje todos somos meio ‘Charlie’*”. Ao afirmar isso, a autora mostrou que a vivência atribulada do protagonista corresponde à situação de todos os adolescentes em algum grau.

Essa identificação ocorre com frequência em outras produções, como na de Renato: “*Você sofria muito com a solidão, já aconteceu comigo e como você, hoje eu tenho amigos*”; na de Antônio: “*Não apenas você que já sofreu bullying eu também, muitas vezes já pensei em suicídio*” ou na de Carlos em que ele escreveu: “*Você errou em alguns momentos, mas entendo o que você estava sentindo. Eu também perdi minha tia e doeu em mim...*”. Observa-se o reconhecimento de semelhanças com a vida de Charlie e empatia no que tange a temas sensíveis, como consumo de drogas, traumas por *bullying*, luto e suicídio.

Outro destaque entre as produções dos alunos é a da participante Bárbara, pois ela escreveu duas cartas, uma datada de 28 de outubro de 2022 e outra de 11 de agosto de 2023.

Figura 17- Primeira carta de Bárbara (9ºA).

28 . 10 . 2022

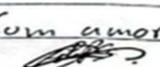
Querido amigo,

Bom, começamos contando sobre o suicídio do
 + melhor amigo de Charlie, o bullying na escola e os
 + problemas de depressão.

Em 2018, tive minha primeira crise, e foi a primeira
 vez que fiz uma auto-mutilação e tomei vários
 remédios forte, eu desmaiei na minha cama e como
 não tinha ninguém em casa, quando chegaram,
 pensaram que eu só estava dormindo, quando acordei
 de madrugada, vomitei por quase 1 hora seguida. Depois
 de algumas coisas que aconteceram fizeram com que
 eu fosse para o hospital e eu estava entrando numa
 depressão.

Em 2018 no meio do ano minha melhor amiga
 com cometeu suicídio em ligação comigo, depois disso
 + minha situação só piorou. Comecei a sofrer muito bullying
 e até apunhava de meninos na escola, e ficou nisso
 até me mudar para a casa do meu pai. Meu caso tem
 algumas semelhanças com a de Charlie.

Um conselho sincero, diga o que sente e o que tá
 acontecendo com você, procure ajuda, sempre tem uma
 solução

Com amor


Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Como apresentado na figura 17, a autora se dirigiu a um remetente desconhecido pelo leitor (“Querido amigo”) e iniciou a epístola retomando a morte por suicídio do amigo de Charlie, a depressão e o *bullying* na escola. Para depois narrar questões relacionadas à saúde mental dela:

“Em 2018, tive minha primeira crise e foi a primeira vez que fiz uma auto-mutilação e tomei vários remédios forte, eu desmaiei na minha cama e como não tinha ninguém em casa, quando chegaram, pensaram que eu só estava dormindo, quando acordei de madrugada, vomitei por quase 1 hora seguida. Depois de algumas coisas que aconteceram fizeram com que eu fosse para o hospital e eu estava entrando numa depressão”.

Infere-se uma tentativa de suicídio, no entanto ela não assumiu explicitamente tal atitude pela delicadeza e fragilidade do assunto. Por último, a participante contou da morte por suicídio de uma amiga, ainda em 2018, enquanto estavam ao telefone, assumiu “*Meu caso tem algumas semelhanças com o de Charlie*” e aconselhou ao seu interlocutor buscar ajuda em caso de se encontrar em uma situação tão difícil. A morte por suicídio se apresenta como um tema delicado, porém presente na vida da estudante, seja pela própria tentativa, seja pelo luto vivido pela amiga.

Figura 18 -Segunda carta de Bárbara (9ºA).

11.08.2023

Querido amigo,

Bom, tive uma pequena porcentagem de identificação com Charlie. Em 2018 entrei em depressão, minha melhor amiga cometeu suicídio e na escola sofria muito bullying e tinha muitas crises de ansiedade e pânico, mas este é um assunto que prefiro não comentar.

Em 2020 veio a pandemia, o que atrapalhou a minha "recuperação" a tudo isso que aconteceu, acho que a pior parte é você se lembrar e pensar que foi culpa sua, mas você sabe que não, sei como é querer ajuda, mas, não sei como fazer isso. Quando viajei para casa dos meus familiares, tocou alguns acontecimentos e meu pai começou a namorar, minha madrinha também tem crises de pânico e ansiedade, ela me entende e me ajuda assim como minha prima.

2023, atualmente, minhas crises diminuíram, fiz um amigo que tenho certeza que é para a vida toda, sei como é difícil tudo sobre coisas que envolvem traumas e problemas psicológicos, mas um conselho sincero é pedir ajuda a alguém, nem que seja para conversar, ou passar o tempo, para o Charlie não tinha vantagens de ser invisível e tenho certeza que para você também não.

Com amor
AS

Na carta seguinte (figura 18), a estudante iniciou seu texto reforçando a identificação com o protagonista, embora a tenha descrito como “*uma pequena porcentagem*”, e resgatou os fatos apresentados na missiva anterior: depressão, morte por suicídio da amiga e o *bullying* na escola. Finalizou a sua introdução dizendo “*(...) mas este é um assunto que prefiro não comentar*” e avançou na questão temporal para 2020, contextualizando a pandemia como empecilho para a sua recuperação, porém marcada pela presença da madrasta, um apoio antes inexistente, pois ambas apresentavam crises de pânico e se compreendiam. Sobre o ano de 2023, ela contou que reduziu as crises e aumentou o círculo de amigos. Ao final, assim como na carta anterior enfatizou a importância de buscar apoio caso necessário e justificou “*para Charlie não tinha vantagens de ser invisível e tenho certeza que para você também não*”.

O panorama de círculo de pertencimento mais amplo identificado nas produções até o momento voltou-se para o protagonista, porém a situação de reconhecimento de identidade construída ao longo da aplicação da proposta didática entre Carlos e a personagem Patrick refletiu na escrita da missiva do aluno. O participante se incluiu como personagem de *As vantagens de ser invisível* ao se inserir no contexto da obra “*Adoro assistir jogos de futebol americano, espero que algum dia a gente assista um jogo juntos*” e em “*Já quero conhecer Sam e Patrick eles parecem ser bem amigáveis, quero ir nesse tal de Big Boy na próxima vez que eu ir aí de novo*”.

Os participantes Lavínia, Carlos e Teodora, além da escrita das cartas propostas em sala, desenvolveram outras em diferentes contextos. A primeira entregou duas missivas referentes a atividade proposta. Nas cartas, ela apresentou um pouco sobre a sua rotina escolar, aulas preferidas, amizades e o rompimento com uma de suas amigas: “*Eu tinha outra melhor amiga chamada Júlia, mas no começo desse ano houve uma treta entre nós três e nos separamos*”. Depois criou um caderno para a escrita de cartas como forma de registrar as próprias vivências e emoções e não para enviar a um destinatário.

Figura 19- Capa criada para o caderno de cartas de Lavínia (9ºB).



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Na figura 19, observa-se a capa que a estudante criou para o seu caderno com o título *Cartas da Vida* e o fato de ser inspirado em *As Vantagens de Ser Invisível*.

Figura 20- Carta de Lavínia (9ºB), 21/08/23. Figura 21- Carta de Lavínia, 22/08/23.

21 de agosto de 2023

Querido amigo

Não venho tendo animação nenhuma em casa, na escola eu me sinto bem melhor porque tenho meus amigos.

Em casa não me sinto muito bem pois, me sinto muito sozinho, de vez em quando quando me sinto assim pergunto minha mãe se posso ir a casa de algumas colegas ou à praça, minha mãe sempre deixa, às vezes pergunto e desanimado de ir, sinto muito a falta de [] pois eu me apeguei muito a ela e amava nossa amizade.

Como nossa amizade não tinha mais volta eu ficava muito triste quando lembrava dos nossos momentos juntos as brincadeiras, as risadas e até as fofocas KKKK.

Então comecei a me apegar na [] e agora somos melhores amigos, [] me ajuda em todos momentos que eu [] preciso e eu também sempre [] estarei ali para o que ela precisar, minha amizade com ela foi uma das melhores coisa que me aconteceu.

Com amor []

Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

22 de agosto de 2023

Querido amigo

No meio desse ano descobri a gravidez da minha irmã e fiquei muito feliz, fiquei muito na expectativa de ser uma menina, no dia da ultrassom descobri que era um menino ou seja mais um, ele vai se chamar Gael Duca.

Eu, a titia aqui [] está muito ansiosa pela sua chegada, por incrível que pareça quando estou com meu sobrinho dentro me sinto mais animada.

Estou ansiosamente esperando a chegada do Gael.

Esse ano também descobri a gravidez da prof [] Rafaela todos da sala ficaram surpresos e felizes principalmente a [], saiu até lágrimas do olho dela, eu também fiquei bem feliz por saber a verdade todos nós da turma, começamos a planejar até mesmo as visitas KKK.

Descobrimos que era menina e a emoção aumentou mais ainda.

Se chamará Sophia, espero que venha linda e abençoada por Deus, espero também que a prof Rafaela e sua família fique muito felizes com a chegada de Sophia. Vou sentir muito a falta da Rafaela.

Falta quatro meses para o ano acabar e não estou nada feliz com isso pois gosto de todos ali.

Gosto muito dos professores da líng da limpeza, tem duas que principalmente vou sentir falta, não sei o nome delas mais gosto muito delas.

Os melhores professores que tem é a Sandra, Juliana e o Andre, a Rafaela também.

A Juliana é a mais engraçada, levarei todos no meu coração.

Com amor []

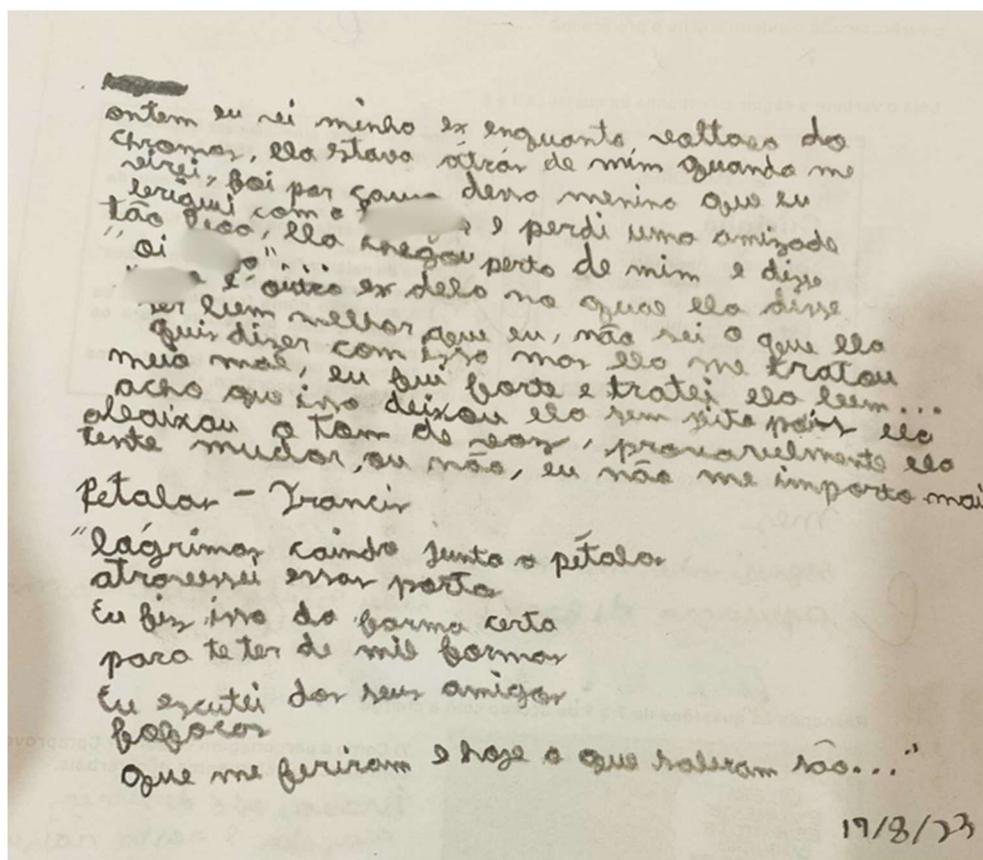
Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Nas cartas (figuras 20 e 21), a adolescente contou como se sente em casa, retomou sobre a amizade perdida de uma grande amiga e destacou uma nova amizade. Ela narrou também situações relacionadas a sua vida estudantil ao escrever sobre os seus professores preferidos.

Por outro lado, Carlos escreveu em três momentos: no primeiro escreveu a carta endereçada a Charlie, conforme a proposta, e revelou “Acompanhei sua história página por página e sei de cada detalhe dela. Cheio de tragédias e momentos bons, acho que é uma história de superação”, o que refletiu todo o engajamento dele ao longo das aulas de leitura. Ao final da carta, após contar que tem problemas com a família, finaliza com “Talvez mudar minha personalidade faria de mim alguém melhor”, de modo a expressar frustração em relação a si. Subentende-se que o jovem passa por um momento complicado na vida.

Quatorze dias após a produção da primeira carta, no verso da prova trimestral de português, esse participante escreveu confissões conflituosas sobre sua vida amorosa, conforme observa-se na figura a seguir:

Figura 22-Carta escrita por Carlos (9ºB) no verso da prova de língua portuguesa.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

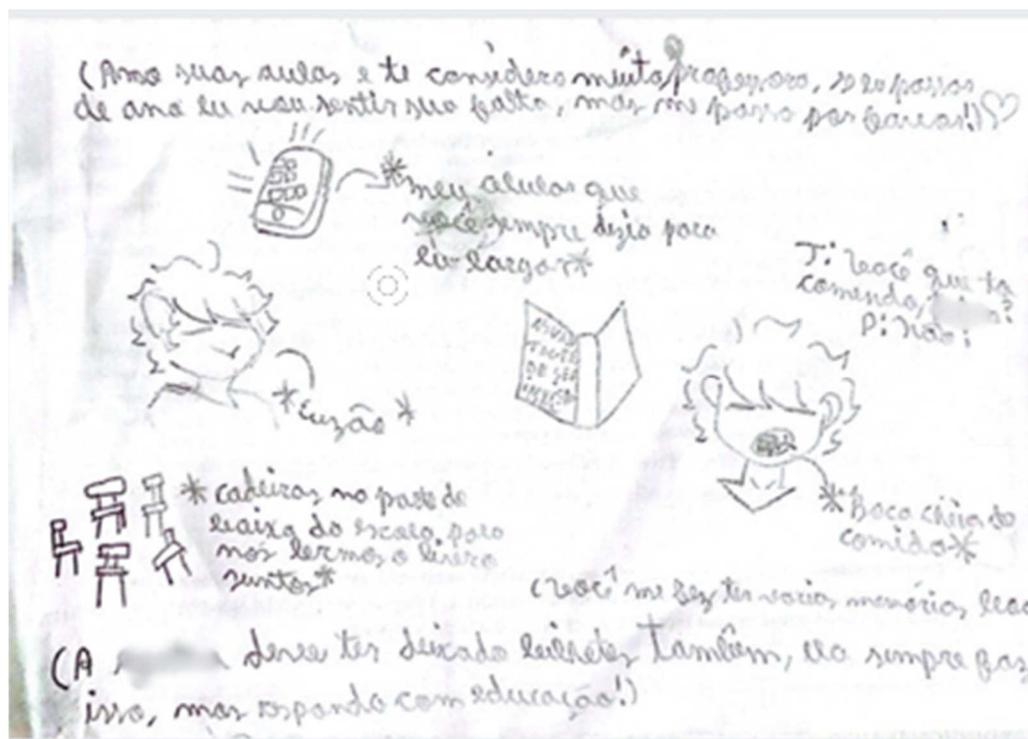
O autor não apresentou preocupação formal com a escrita do texto, no entanto, pode-se considerá-lo como uma carta que dialoga com a proposta didática desenvolvida, devido ao conteúdo confessional, à presença de data e ao fato de ser endereçado a alguém, de uma certa forma, visto que foi deixado para que eu lesse quando fosse corrigir a prova dele. O trabalho desenvolvido com as obras *As vantagens de ser invisível* consolidou um círculo de pertencimento mais amplo, no caso, com a professora, pois Carlos sentiu-se confortável para me revelar uma situação delicada que o marcou, sem receio de demonstrar vulnerabilidade e de expressar apreço por um amigo que perdeu. Quando citou a ex-namorada e contextualizou que foi por ela que brigou com um amigo, ao contrário de Charlie, ele buscou dialogar com a interlocutora sobre uma situação conhecida pelo grupo de profissionais que trabalhavam diretamente com ele e acompanhou a confusão.

Embora tenha acontecido fora da escola, as famílias dos envolvidos exigiram da instituição providências para que se amenizasse o conflito e, pouco antes do início da aplicação da proposta didática, Carlos fora remanejado da turma A para a B. A escrita se apresentou como uma forma de elaboração de si, pois o autor afirmou ter sido forte para tratar a ex-namorada bem e na sequência destaca não se importar mais. Esse encontro e as reflexões geradas por ele representam um marco de superação, como se algo tivesse mudado e ficado o pesar da perda da amizade.

Outro aspecto interessante do texto é a presença de um poema autoral assinado pelo jovem com o pseudônimo Francis. Ele não assina o texto como um todo, julga não ser necessário, não pelo desejo de anonimato, mas possivelmente por ser indicado o nome na avaliação. Por outro lado, no poema há um jogo em relação à autoria, pois é usado um pseudônimo.

No verso da última prova trimestral, Carlos registrou mais um texto em um formato diferente dos anteriores, nele declarou amar as aulas de língua portuguesa e rememorou por meio do texto verbal e não verbal alguns momentos ou símbolos marcantes do nosso ano letivo.

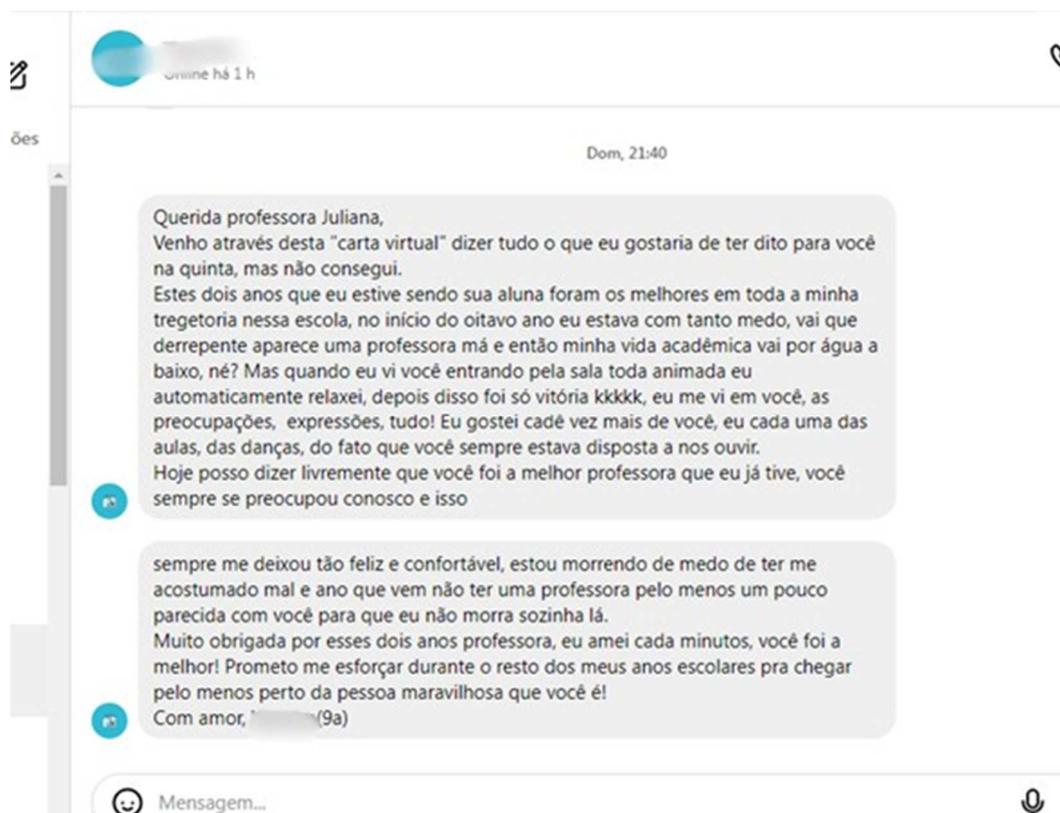
Figura 23- Recado deixado na última prova trimestral de língua portuguesa por Carlos.



Na figura 23, entre as imagens, encontra-se bem ao centro o desenho de um livro aberto, em que é possível ler o título *As vantagens de ser invisível*, na parte mais inferior a esquerda há um círculo não muito uniforme de cadeiras acompanhado da seguinte legenda: “*cadeiras na parte baixa da escola para nós lermos o livro juntos*”. Ao dispor as cadeiras dessa forma, ele aproximou de como as cadeiras ficavam no bosque da escola (lugar preferido para a realização da leitura do livro) devido à irregularidade do chão de terra. O estudante acrescentou: “*Você me fez ter várias memórias boas*”, comentário relevante para esta pesquisa, considerando a presença de referências à proposta didática e à trajetória pessoal do aluno ao longo do ano notada inclusive nas produções anteriores.

Para finalizar, Teodora também se referiu ao trabalho desenvolvido com as obras ao me escrever um texto em que ela chamou de “carta virtual” e ao me enviá-lo como um *direct* no Instagram no final do ano letivo.

Figura 24- Texto enviado por Teodora (9ºA) no Instagram da professora.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

A estudante (Figura 24) iniciou e finalizou seu texto nos moldes das cartas de Charlie, “*Querida professora Juliana*” e “*Com amor*”, respectivamente. Além disso, ela esclareceu ser

uma “carta virtual”. O objetivo do texto é agradecer pelos anos em que lecionei para ela, contar sobre os medos passados e atuais. Nota-se como professores também participam dos círculos de pertencimento mais amplo, seja pela identificação criada, “*eu me vi em você*”, ou pela escuta empática e humanitária, “*Eu gostei cada vez mais de você (...) do fato que você sempre estava disposta a nos ouvir*”.

Para finalizar a seção de análise dos dados, o próximo subitem destina-se à descrição das atividades responsáveis por finalizar a proposta didática aplicada nas turmas de 9º ano.

4.8 Atividade final

Mas, principalmente, eu estava chorando, porque, de repente, tive consciência do fato de que eu estava de pé em um túnel, com o vento batendo no meu rosto. Não importava que eu visse a cidade. Nem mesmo que pensasse nisso. Porque eu estava de pé no túnel. E eu realmente estava ali. E foi o suficiente para que eu me sentisse infinito (Chbosky, 2009, p. 223).

Para finalizar a aplicação da proposta didática, em uma aula, realizei a atividade oral prevista sobre o título da obra em inglês, *The perks of being a wallflower*, retomando o sentido de invisível no trecho de *O Pequeno Príncipe* analisado no início das atividades e refletindo sobre a vida de Charlie. Por último, foi aplicada a autoavaliação (APÊNDICE H),

No 9ºA, a turma identificou rapidamente que o texto que eu havia escrito no quadro tratava-se do título original da obra, principalmente pelo raciocínio de que *wallflower* em uma tradução literal significa “flor de parede”, portanto algo pouco notado. Todos os estudantes que se manifestaram quanto ao sentido de “invisível” na situação apresentada na narrativa de Saint-Exupéry e no título *As vantagens de ser invisível* concordaram que se tratavam de sentidos diferentes. Bárbara afirmou ser o primeiro relacionado a uma “lição de moral”, enquanto no segundo uma “condição”.

Sobre a invisibilidade atribuída a Charlie, destacaram que existe uma identificação do protagonista com Sam e Patrick, porque também são invisíveis no contexto social. Ao serem

questionados se na obra há algum trecho que justifica o título, Bárbara lembrou da cena do filme em que, durante uma festa, após Charlie revelar a Sam a morte de Michael, a garota se comove, conta a Patrick o qual faz um brinde ao amigo. Trecho adaptado da seguinte parte do livro:

— Ele é invisível.

E Bob assentiu com a cabeça. E todos no porão fizeram o mesmo. E comecei a ficar nervoso como Bob, mas Patrick não me deixou ficar nervoso demais. Sentou-se do meu lado.

— Você vê as coisas. Você guarda silêncio sobre elas. Você compreende.

Não sei o que as outras pessoas estavam achando mim. Não sei o que elas pensavam. Eu estava sentado chão de um porão, na minha primeira festa de verdade entre Sam e Patrick, e lembro que Sam me apresentou como amigo a Bob. E lembro que Patrick fez a mesma coisa com o Brad. E comecei a chorar. E ninguém naquele porão me achava estranho por estar fazendo isso. E depois e comecei a chorar pra valer. Bob ergueu seu drinque e pediu a todos que fizessem mesmo.

“A Charlie”

E todo o grupo disse: “A Charlie” (Chbosky, 2007, p. 48).

Marco destacou o papel do professor Bill com Charlie, pois segundo o estudante “*Foi na parte do professor, que ele queria falar, mas não conseguia e o professor percebeu isso*” e por incentivo do docente “*Ele começa a participar*”. Nesta última frase, ele retoma a narrativa, como mostra o excerto “*Desculpe por não ter escrito para você por duas semanas, mas eu estava tentando ‘participar’, como disse o Bill*” (Chbosky, 2007, p. 38).

No 9ºB, a aula apresentou condução semelhante à da outra turma, porém os estudantes apresentaram dificuldade em associar as palavras em inglês no quadro ao título da obra, expliquei o significado da gíria *wallflower*, usada para caracterizar pessoas introspectivas e tímidas e somente depois disso identificaram tratar-se do nome original. Sara argumentou que Charlie é considerado invisível “*Por ele estar sozinho o tempo todo*”. A discussão se tornou interessante quando perguntei se a turma considerava o protagonista um herói. Alguns participantes avaliaram que ele não é um herói, Luana argumentou “*Não... Sara falou que ele é herói da própria história, mas ele precisa... tipo assim... de um herói, mas não ser um herói*”. Depois ela acrescentou que os amigos deles cumpriam esse papel de heróis para ele.

Outros defenderam traços de heroísmo no garoto, citando o fato de não ter se esquecido do amigo Michael, de lidar com a morte e abusos da tia e de defender Patrick de uma agressão,

mesmo quando Charlie precisou se afastar do grupo, Carlos concluiu: “*Na real, que o ato heroico dele é de se preocupar com os outros*”. Observei nos comentários diferentes abordagens sobre o assunto, uma em relação a ele mesmo, herói de si, outra em relação às pessoas próximas por se preocupar com elas. Por último, comentário sobre a necessidade notável que ele tinha por ajuda, precisava ser salvo.

Para finalizar, apliquei a autoavaliação como uma forma de cada estudante analisar a própria participação ao longo das aulas e como uma avaliação das atividades desenvolvidas nas turmas. Percebi que os tópicos envolvendo a leitura do livro, a exibição do filme e a produção das cartas a Charlie foram avaliados de maneira positiva, com exceção da questão 3, pois, sobre as respostas às perguntas das pausas protocoladas, alguns marcaram que raramente participaram, o que não caracteriza um problema, visto que a participação ativa não foi colocada como obrigatória e o ato de escuta do outro contribuiu para o desenvolvimento da compreensão.

No tópico a seguir, Considerações Finais, reflete-se acerca do desenvolvimento desta pesquisa e dos resultados alcançados, além disso, ressalta-se a relevância de práticas que contribuam para o estimular a formação de leitores e de espectadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância da literatura na sociedade é reconhecida, assim como a necessidade de desenvolver na escola práticas que fomentem o hábito de leitura entre os jovens. No entanto, existe uma defasagem no ensino da literatura atribuída à ausência de planejamento e de tempo destinado às aulas de leitura ou ainda ao uso do texto literário como ferramenta para estudar um conteúdo ou como forma de transmitir valores sociais, ignorando a fruição estética do texto, assim como o desenvolvimento de estratégias de leitura. Soma-se a isso, a desvalorização dos interesses literários apresentados pelos adolescentes, o que amplia a distância entre a escola e as práticas dos alunos.

Esta pesquisa buscou investigar como a construção de uma proposta didática a partir da leitura de um best-seller interessante ao público juvenil na escola e a exibição de sua respectiva adaptação para o cinema contribui para estimular a formação de leitores e de espectadores.

Considerando a importância da literatura para o ser humano, portanto um acesso a ser garantido a todos os sujeitos, e o papel da escola na promoção do acesso às obras literárias e na autonomia dos jovens leitores, foi fundamentada, desenvolvida e aplicada nesta pesquisa uma proposta didática para promover o letramento literário e a vivência de leitura de um romance de acordo com o gosto do público leitor da escola. A metodologia foi construída com a finalidade de desenvolver estratégias de leitura, tanto do livro quanto do filme *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, a compreensão das diferentes artes e linguagens existentes e também com o intuito de proporcionar reflexões pertencentes ao universo da adolescência e de temas delicados, muitas vezes evitados na escola devido ao conservadorismo presente.

Constatou-se nesta pesquisa que a escolha de um título interessante ao público leitor favorece o engajamento dos jovens na leitura, capaz de expandir a proposta para além do tempo, espaço e objetivos inicialmente previstos, pois o que foi lido reverberou entre os leitores fora do contexto e das relações escolares. Além disso, planejar uma proposta literária com foco na fruição estética e não na comprovação do que foi lido pelos estudantes promoveu o desenvolvimento de estratégias de leitura. Percebeu-se, portanto, a influência da literatura na formação humana e no desenvolvimento do sentimento de identidade a partir da metodologia utilizada a partir do incentivo ao hábito da leitura por prazer estético.

A proposta didática incluiu as seguintes ações: aplicação de questionário para conhecer os gostos e hábitos literários dos participantes; atividades de pré-leitura com o intuito de introduzir as obras estudadas; círculos de leitura com pausa protocolada para leitura coletiva e compartilhamento de reflexões, expectativas e inferências. Também foram realizadas uma atividade interdisciplinar com estudo da música *Heroes*, de David Bowie, a qual compõe a trilha sonora da obra, a exibição do filme, seguida de atividades escritas sobre o longa e, por último, uma autoavaliação.

A partir da análise das respostas dos questionários, foi possível confirmar a preferência dos participantes por best sellers estrangeiros, adaptados em sua maioria para o cinema, o que sinalizou a assertividade na escolha de *As vantagens de ser invisível* como proposta de objeto de estudo. Mesclar as metodologias de sequência básica (Cosson, 2009), círculos de leitura (Cosson, 2021) e da pausa previamente protocolada (Dell’Isola, 2001) destacou-se positivamente.

A sequência básica funcionou como o planejamento das etapas de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os círculos representaram a parte significativa das aulas destinadas à aplicação da proposta didática e ocorreram de forma adaptada, levando-se em consideração o tamanho do texto - uma obra longa, não curta - em que os leitores acompanhavam a leitura juntos durante as aulas de língua portuguesa e liam em voz alta. Nesse exercício de cada um ler para a turma e participar das pausas protocoladas, observa-se que não só o professor age como mediador de leitura, mas todos os participantes. Outro aspecto interessante da leitura compartilhada é a possibilidade de acompanhar as reações, entendimentos e expectativas esboçadas pelos leitores, como por exemplo o entusiasmo ocorrido em algumas aulas para que não parássemos a leitura.

As pausas protocoladas possibilitaram espaço para que os estudantes expusessem suas avaliações, inferências e previsões e destacou-se como uma forma cuidadosa de tratar os temas delicados presentes na obra, visto que possibilitou a expressão dos pensamentos dos estudantes. Além disso, intensificaram e evidenciaram esse potencial da leitura de criar vínculos e de simbolizar experiências muitas vezes evitadas por serem consideradas delicadas, que, no entanto, circundam os jovens, como no caso dos relacionados à saúde mental e sexualidade.

Os dados desta etapa foram coletados a partir das interações orais proporcionadas pelos espaços de compartilhamento de leitura e de ideias. Percebi pelo desenvolvimento da leitura a identificação de alguns participantes com as situações vivenciadas na obra e também a

construção de círculos de pertencimento mais amplos (Petit, 2009), aspectos notados durante a leitura e ainda nas atividades desenvolvidas após a exibição do filme.

A adaptação fílmica possibilitou a análise do enredo e das diferentes semioses que a compõe, com foco na imagem e no som. As atividades escritas realizadas após a exibição destacaram a relação entre o livro e o filme, o papel da trilha sonora e da imagem para expressar a narrativa. Muitos participantes consideraram o longa como um resumo ou um retrato infiel do livro, porém o que mais chamou-me a atenção foi o fato de perceberem a adaptação como uma versão mais suave do livro, devido à ausência ou suavização de certos temas delicados, como estupro e aborto.

Na escrita das cartas, destacaram-se escritas confessionais, em que foram narradas situações relacionadas à saúde mental ou aos conflitos cotidianos. Percebi também a expressão de empatia pelo protagonista em compreender sua situação ou de identificação em que alguns estudantes afirmaram saber com Charlie se sentia. Neste contexto, parte dos estudantes se manifestaram contrariamente à publicação das missivas não só pela questão da intimidade, como também pela possível exposição de situações que envolvem outras pessoas da escola.

A pesquisa contou com alguns desafios. Um deles refere-se à dificuldade em desenvolver um trabalho interdisciplinar com o professor de inglês. Isso se deve à ausência de tempo de planejamento disponível para que formulássemos uma proposta. A falta de estrutura espacial também afetou a aplicação, pois foi necessário improvisar lugar para a exibição do filme e para realização de atividades após a exibição do filme, comprometendo a qualidade do vídeo exibido.

Estimular o interesse constante dos estudantes para que este estudo fosse desenvolvido representou um desafio e, mesmo que a maioria estivesse envolvida, o número de termos (TALE e TCLE) assinados não representou a metade dos alunos presentes nas aulas. Isso significou um recorte dos dados e situações interessantes de serem analisadas não entraram na pesquisa devido à ausência de autorização. Os exemplares dos livros utilizados na aplicação foram adquiridos sem financiamento da instituição e embora a escola possua uma biblioteca, nota-se a escassez de obras que dialoguem com o interesse apresentado pelos adolescentes da escola.

Destaco que o PROFLETRAS exerce um papel significativo na educação básica por proporcionar aos professores de português de escolas públicas a oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como de realizar uma pesquisa capaz de intervir

nas práticas docentes e na realidade dos estudantes. A aplicação desta pesquisa contribuiu significativamente para a minha formação profissional, pois representou uma maneira de executar um projeto literário sistematizado com foco na fruição estética. Frequentemente, o ensino da literatura recai em práticas avaliativas em que o objetivo da leitura é o de realizar uma atividade e não a leitura e compreensão do texto. Ao mesclar as metodologias, percebi como as sociedades são dinâmicas e, mais estritamente, o contexto escolar dos alunos. Assim, ao traçar um panorama e propor uma mescla de abordagens tive a oportunidade de perceber como pode-se extrair aspectos positivos de cada uma ao torná-las mais amplas e flexíveis.

Destaca-se também neste estudo a execução de uma proposta didática que trata de temas delicados, os quais muitos mediadores evitam por temerem a repercussão ou por realmente acreditarem que não devem ser tratados na escola. Porém, os resultados obtidos a partir da análise de dados reforçam a importância da ficção como forma de elaboração dessas situações e de desenvolvimento de um olhar mais humanitário e empático.

Receber mensagens como a de Teodora (Figura 24) comprova como essa pesquisa-ação extrapolou o tempo, o espaço e os objetivos previstos na aplicação da proposta didática, pois a estudante, após o término do ano letivo, utilizou-se do espaço virtual e informal das redes sociais para me enviar uma carta revelando seus medos, expectativas e agradecendo pelos anos em que estivemos juntas. Ao escrever que

“Hoje posso dizer livremente que você foi a melhor professora que eu já tive, você sempre se preocupou conosco e isso sempre me deixou tão feliz e confortável, estou morrendo de medo de ter me acostumado mal e ano que vem não ter uma professora pelo menos um pouco parecida com você para que eu não morra sozinha lá”

Teodora retratou uma relação acolhedora estabelecida durante nossas aulas e que na verdade é um desejo dos profissionais que querem fazer da escola um espaço de aprendizagem, diálogo e reflexão, em contraposição a uma instituição autoritária focada nos resultados (bons ou ruins) e não no processo.

Para finalizar a missiva virtual, no trecho *“Muito obrigada por esses dois anos professora, eu amei cada minuto, você foi a melhor! Prometo me esforçar durante o resto dos meus anos escolares pra chegar pelo menos perto da pessoa maravilhosa que você é”* a adolescente agradeceu pelos anos que lecionei para ela e assegurou compromisso com os estudos com o intuito de se aproximar da figura que eu sou para ela. Esse é outro aspecto que diverge do socialmente esperado, pois a estudante viu em mim alguém em quem se inspirar e

não uma profissional em posição desprivilegiada, como muitas vezes os professores são tratados.

As lacunas deixadas neste estudo apontam e reforçam a necessidade de pesquisas que fundamentem práticas de letramento literário, pois por meio de investigações mais aprofundadas que os professores e mediadores de leitura constroem bases primordiais para orientar práticas de letramento mais eficazes. Para finalizar, a formação de leitores representa um trabalho contínuo e que não se esgota com uma proposta didática. Por outro lado, este trabalho marcou a trajetória estudantil dos estudantes envolvidos ao valorizar o público leitor, suas práticas de letramento literário e a fruição estética, no lugar de um ensino de literatura moralizante ou com fins primordialmente pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura Literária: Da Teoria à Prática Social*. In: LIMA, Aldo de et al. **O Direito à Literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- AMARAL, Glória Carneiro do. Sévigné em ação: sevignações. In: GALVÃO, W.; GOTLIB, N. B. (Orgs.). *Prezado senhor, Prezada senhora – Estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 19- 33.
- AMPARO, Patrícia. Aparecida do. Tornar visível o invisível: a aprendizagem escolar da leitura como um problema de percepção e de esquecimento. **Revista USP**, (137), 59-72, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i137p59-72>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- AS VANTAGENS de ser invisível. Título Original: *The perks of being a wallflower*. Dirigido por: Stephen Chbosky. Distribuído por: Mr. Mudd Productions e Summit Entertainment, 2012. 103 min. NTSC, Color. Distribuído no Brasil por: Paris Filmes.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 31 de março de 2023.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CECCANTINI, João Luís. Leitura para além da escola: representações da leitura na literatura juvenil contemporânea. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Zélia Versiani. (Org.). **Democratizando a leitura**. 1reimp. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008, p. 81-96.
- CECCANTINI, João Luís. A narrativa juvenil brasileira premiada: literatura, mercado e escola. In: Graça Paulino; Rildo Cosson. (Org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 21-27.

CHAVES, Luiza Santana; ALEME, Raika Luana. Identidade, motivação e autonomia na residência docente em língua estrangeira/adicional: refletindo sobre discursos e práticas do "ser professor de inglês" em escola pública. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-19, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i3.4638. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4638>. Acesso em: 29 jan. 2024.

CHBOSKY, Stephen. **As vantagens de ser invisível**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CHBOSKY, Stephen. **The Perks of Being a Wallflower**. New York: MTV Books, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. "Letramento Literário" *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em Letramento Literário | Glossário Ceale (ufmg.br). Acesso em 01/08/2023.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

CUSTÓDIO, Valdinar. Aplicação de princípios vigostskianos para a validação em pesquisas de intervenção pedagógica. *In: Fabiana Giovani. (Org.). Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 94-114.

DAVID, Ricardo Santos. Leitura: Processos Inferenciais na Obra de Fernando Sabino. Revista **Letra Magna**, 13(21), 2017. Recuperado de <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2284>, Acesso em 15/05/2023.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

EITERER, Carmem Lúcia. Democratizando a leitura estética: cinema e educação. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). Democratizando a leitura*. 1reimp. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008, p. 149-156.

FERNANDES, Vilma Luíza Ruas, **PAUSA PROTOCOLADA NA LEITURA: ensinando a fazer inferências**. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2015.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. *In: O que é um autor?* 2.ª ed., Lisboa: Vega, 1995, 129-160.

FRANÇA, Luciana. Escrita terapêutica: é possível reescrever nossa história? *In: SCAVACINI, Karen. Histórias de Sobreviventes do Suicídio*. São Paulo:

Benjamin, 2021. V. 3, p. 13-20. Disponível em: [Historias-de-sobreviventes-do-suicidio_vol-3_versao-pdf.pdf](https://vitalib.com.br/historias-de-sobreviventes-do-suicidio_vol-3_versao-pdf.pdf) (vitalib.com.br). Acesso em 10 de jan. 2024.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). **Prezado senhor, Prezada senhora**: estudos sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe** 4, dezembro 2011. Disponível em: [Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária \(ual.es\)](https://www.ual.es/estrategias-de-leitura-uma-alternativa-para-o-inicio-da-educacao-literaria) . Acesso em: 18 de jan. 2024.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. Romance epistolar: o voyeurismo e a sedução do leitor. *In: Matraca* (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. ano 9, n.14, 2002, p. 61-75.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MAGALHÃES, Lígia Cadematori. História infantil e pedagogia. *In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadematori. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

MINDLIN, José. Cartas, para que vos quero? *In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). Prezado senhor, Prezada senhora – Estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 35 40.

MOTOYAMA, Érika Perina; STEFANI Mariana Ros. Educação e prevenção do suicídio: retratos dos ensinos básico e superior. *In: SCAVACINI, Karen. Histórias de Sobreviventes do Suicídio*. São Paulo:

Benjamin, 2021. V. 3, p. 113-122. Disponível em: [Historias-de-sobreviventes-do-suicidio_vol-3_versao-pdf.pdf](https://vitalib.com.br/historias-de-sobreviventes-do-suicidio_vol-3_versao-pdf.pdf) (vitalib.com.br). Acesso em 10 de jan. 2024.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. *In: PAIVA, Aparecida & SOARES, Magda (Orgs.). Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAULINO, Graça. **Letramento Literário**: por vielas e alamedas. Revista da FAGED, nº 05, 2001. p. 117-125.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUPPel, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. 1ª ed. São Paulo, n. 3077, 2009, p. 61-79.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. A Literatura no território dos Direitos Humanos. *In: LIMA, Aldo de et al. O Direito à Literatura*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

PEIXINHO, A. T. As Cartas de Soror Mariana: o epistolar como discurso da paixão. **Biblos**, v.11, 2013 pp. 39-59. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/cartas_de_soror_mariana_o_epistolar_como_discurso_da_paix%C3%A3o. Acesso 30 out. 2023.

PESSOA, Gabriella Costa. Luto de um irmão (ã) por suicídio. *In: SCAVACINI, Karen. Histórias de Sobreviventes do Suicídio*. São Paulo: Benjamin, 2021. V. 3, p. 67-74. Disponível em: [Historias-de-sobreviventes-do-suicidio_vol-3_versao-pdf.pdf](https://vitalere.com.br/Historias-de-sobreviventes-do-suicidio_vol-3_versao-pdf.pdf) (vitalere.com.br). Acesso em 14 de jan. 2024.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo - Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; SOUZA, Renata Junqueira de. Tabus e temas polêmicos: a literatura infantil e juvenil sob censura. **Caderno de Letras**, v. 38, p. 183-199, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SINESIO, Guilherme Mentis. **Adolescência, identidade e amizade: Uma análise do personagem Charlie no filme "As vantagens de ser invisível"**. 2015.51 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras)- Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2015. Disponível em: [Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba: Adolescência, identidade e amizade: uma análise do personagem Charlie no filme "As vantagens de ser invisível"](https://biblioteca.digita.l.universidade.estadua.l.da.paraiba.br/Adolescência,identidade_e_amizade:_uma_análise_do_personagem_Charlie_no_filme_'As_vantagens_de_ser_invisível'_). (uepb.edu.br). Acesso em: 4 set. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira.; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. 2013, p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 19 de nov. 2023.

TEIXEIRA, Juçara Moreira. O livro é melhor que o filme?: literatura e cinema sob a ótica de estudantes do ensino fundamental II. **Repositório Institucional da UFMG**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1843/32636> >. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

TEIXEIRA, Juçara Moreira; BELMIRO, Celia Abicalil. Adaptações cinematográficas e obras literárias sob a ótica dos leitores-espectadores do ensino fundamental II. **SELL**. Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. 52-70, 2019. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/2336> >. Acesso em: 20 de jan. de 2023. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v8i1.2336>.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. *In*: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, 2010, Belo Horizonte. p. 9. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 19 abril 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. MEIRA, Caio (Tradutor). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, nº 14, dez/2008, p. 11-22. Disponível em: [Vista do O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA \(usp.br\)](#) . Acesso em: 01 de set. de 2023.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO INICIAL



QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS LITERÁRIOS

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Querido(-a) estudante,

Estou interessada em saber sobre os seus hábitos literários! Por isso, leia o questionário a seguir e responda-o com atenção.

É importante que ele seja respondido individualmente e de acordo com a realidade, não há respostas certas ou erradas. A partir da análise das respostas, será feito um perfil das turmas de 9º ano da escola para desenvolvermos melhor o nosso trabalho com a literatura.

Obrigada,

Professora Juliana

Gosto e hábito literários

Sobre livros de literatura, você:

- Gosta de ler? MUITO UM POUCO NÃO
- Tem o hábito de ler fora da escola? SIM NÃO
- Gosta de ler as obras indicadas pela escola? MUITO UM POUCO NÃO
- Lê os livros indicados pelos(-as) professores(-as)? SIM NÃO

Conte um pouco...

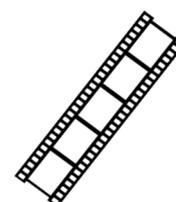
Sobre as suas leituras literárias, responda às próximas perguntas para que eu possa conhecer e dar visibilidade às suas preferências.

Cite um ou mais livros que você tenha gostado de ler. Se possível, indique o/a autor(-a).

Qual é a sua última obra literária lida? Se possível, indique o/a autor(-a).

Quando foi? Caso ela esteja acontecendo, você pode responder isso.

O que você pensa sobre livros que se tornam filmes?



APÊNDICE B- ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

Leia a seguir o trecho de O pequeno príncipe, de Saint-Exupéry:

- Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

- O essencial é invisível para os olhos, repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.

SAINT-EXUPÉRY, ANTONIE DE. O Pequeno Príncipe. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.



Vamos conversar?

- 1) Vocês já leram ou conhecem essa obra? O que sabem sobre ela?
- 2) A invisibilidade parece ter um aspecto negativo ou positivo nesse contexto? Por quê?
- 3) Explique o significado desse segredo? Ele faz sentido?
- 4) Para vocês, há vantagens em ser invisível? Contem um pouco sobre.

APÊNDICE C- PERGUNTAS PARA PAUSA PROTOCOLADA

PARTE 1	
Da página 12 a 49	
Carta de:	Perguntas para pausa protocolada
25 de agosto de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que vocês perceberam dessa família? (Após o penúltimo parágrafo da p. 15). • O que Charlie revelou aqui? (Após a leitura da carta, p. 16).
7 de setembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Na opinião de vocês, por que será que Charlie não gosta realmente da escola? (Após o 3º parágrafo, p.17). • Façam um balanço sobre como foi o primeiro dia de aula dele. (Ao final da carta, p. 18).
11 de setembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Qual parece ser a razão do anonimato de Charlie? (Após a leitura da carta, p. 19).
16 de setembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que significa chamá-lo de “Bill”? (Após o 1º parágrafo da p. 20). • O que a irmã de Charlie fez com a fita? (Após o 4º parágrafo da p. 20). • Eles (a irmã e o namorado) realmente terminaram? (Após o 1º parágrafo da p. 22).
18 de setembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Por que a irmã de Charlie pediu a fita de volta? (Após a leitura da carta, p. 24).
29 de setembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que Charlie conseguiu? (Após o penúltimo parágrafo da p. 26). • Por que o pai pediu segredo? (Após o 5º parágrafo da p. 27).
6 de outubro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Qual(is) aspecto(s) entre Sam e Patrick que chamou a atenção de Charlie? (Após o 1º parágrafo da p. 31).

14 de outubro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • É possível que sim? Por quê? (Após o 3º parágrafo da p. 33). • O que é ruim? Vocês acham que é? (Após o 4º parágrafo da p. 34). • O que Charlie acabou de fazer? (Após o 3º parágrafo da p. 35).
15 de outubro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Como avaliam esse comportamento? (Após o último parágrafo da p. 37).
28 de outubro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Essa cena configura o quê? Por quê? (Após o 4º parágrafo da p. 41). • Charlie é perverso? (Após o último parágrafo da p. 41). • Por que possivelmente Charlie teve essa reação? (Após o antepenúltimo parágrafo da p. 44). • O que aconteceu com Charlie? (Após o 11º parágrafo da p. 46). • Quem é Brad? (Após o penúltimo parágrafo da p. 46).

PARTE 2

Da página 52 a 106

Carta de	Perguntas para pausa protocolada
7 de novembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Vocês acham que Brad realmente não se lembrava de nada? Por quê? (Após o penúltimo parágrafo da p. 53). • Por que Brad chorou? (Após o 7º parágrafo da p. 54).
8 de novembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Como Mary Elizabeth age? (Após o 3º parágrafo da p. 57). • Por quê? (Após o 5º parágrafo da p. 58, “<i>Eu quero que a Sam pare de gostar do Craig.</i>”).
12 de novembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o significado disso? (Ao final da carta, na p. 60).

15 de novembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Será que a experiência do irmão de Charlie na faculdade é como o protagonista idealizou? Por quê? (Após o 4º parágrafo da p. 61).
18 de novembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a quebra de expectativa? (Após o 1º parágrafo da p. 64). • Por que a mãe de Charlie propôs esse convite? (Após o 2º parágrafo da p. 65).
23 de novembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que significa “emprenhou”? O que é possível perceber sobre o avô de Charlie? (Após o penúltimo parágrafo da p. 66). • Por que o avô de Charlie disse que os netos tinham sorte? (Após o 2º parágrafo da p. 68). • O que aconteceu nesse dia de ação de graças? (Ao final da carta, na p. 70).
7 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que vocês entendem por “músicas de inverno”? (Após o 5º parágrafo da p. 71).
11 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Quais presentes Charlie deu a Patrick? Como vocês os avaliam? (Após o penúltimo parágrafo da p. 73). • Por que Charlie não gostou do dele? (Ao final da carta, na p. 73).
19 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Como é a recepção de Patrick aos presentes? (Após o 2º parágrafo da p. 74).
21 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que chamou a atenção de Charlie? (Após o 2º parágrafo da p. 75). • Por que Patrick deu as roupas de presente a Charlie? (Ao final da página 76). • O que os presentes dados por Charlie aos colegas demonstram sobre ele? (Após o 1º parágrafo da p. 78). • Por que Sam pede a Charlie que esqueça “essas coisas por um minuto”? (Após o 1º parágrafo da p. 80). • Quem deu esse poema a Charlie? O que ele significa? (Ao final da carta, na p. 82).

23 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que esse trecho revela sobre Charlie? (Após o 4º parágrafo da p. 83). • Como assim “para nós”? (Após o 3º parágrafo da p. 84).
25 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Como Charlie se sente? (Após o 1º parágrafo da p. 85). • Qual é a dificuldade de Charlie? Por quê? (Após o 1º parágrafo da p. 86). • Charlie gosta do aniversário dele? Por quê? (Após o 3º parágrafo da p. 89). • Analisem como o pai de Charlie agiu ou deixou de agir nessa situação. (Após o 3º parágrafo da p. 92). • Por que a irmã de Charlie chorou? (Após o último parágrafo da p. 93).
26 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Quando tia Helen faleceu? (Após o 2º parágrafo da p. 100). • Por que Charlie está triste? (Ao final da carta, na p. 102).
30 de dezembro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • O que seria “aquela coisa ruim novamente”? (Ao final da carta, na p. 104).
1º de janeiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Como está a festa? (Após o penúltimo parágrafo da p. 104). • O que Charlie entendeu? (Ao final da carta, na p. 106).

PARTE 3

Da página 108 a 149

Carta de:	Perguntas para pausa protocolada
4 de janeiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que Charlie se desculpou pela última carta? (Após o 1º parágrafo da p. 108). • Qual é a verdade sobre Charlie? (Após o 2º parágrafo da p. 109).

14 de janeiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que Sam fez essa pergunta? (Após o 8º parágrafo da p. 111).
25 de janeiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a opinião de Charlie sobre a revista? (Após o 5º parágrafo da p. 115).
2 de fevereiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu entre Charlie e Bill? (Após o 3º parágrafo da p. 117). • Como foi a relação entre Charlie e sua família nesse dia? (Após o último parágrafo da carta na 118).
8 de fevereiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Como a irmã de Charlie tem se comportado? (Após o penúltimo parágrafo da p. 121).
9 de fevereiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que Sam ficaria com ciúmes? (Após o 1º parágrafo da p. 122).
15 de fevereiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Como está sendo o primeiro encontro entre Charlie e Mary Elizabeth? (Após o 3º parágrafo da p. 124). • O que será que está acontecendo com a irmã de Charlie? (Após o 2º parágrafo da p. 126).
23 de fevereiro de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que Charlie não conseguiu se concentrar na leitura? (Após o 1º parágrafo da p. 127). • Por que Charlie chorou? (Após o penúltimo parágrafo da p. 128). • Qual a razão da curiosidade da irmã de Charlie? Por que se tornou raiva? (Após o último parágrafo da p. 128).
7 de março de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquem a razão de o pai de Charlie ficar feliz com a conversa. (Após o antepenúltimo parágrafo da p. 133). • É estranho Charlie nunca ter assistido a um filme legendado? Por quê? (Após o 4º parágrafo da p. 134). • O que significa Charlie ouvir o portão da garagem se abrir? (Após o último parágrafo da carta na p. 137).

28 de março de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Como é o relacionamento entre Charlie e Mary Elizabeth? (Após o penúltimo parágrafo da p. 138). • O que Mary Elizabeth acabou de fazer? O que vocês acham disso? (Após o 3º parágrafo da p. 139).
18 de abril de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • O que será que Charlie fez? (Após o último parágrafo da p. 141). • Como Charlie ficava ao praticar esportes? (Após o 4º parágrafo da p. 144). • Qual atitude Charlie tomará? (Após o 5º parágrafo da p. 145).
26 de abril de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Explique como Charlie se sente? (Ao final da carta, na p.149).

PARTE 4

Da página 152 a 216

Carta de	Perguntas para pausa protocolada
29 de abril de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Qual tem sido o passatempo de Charlie? (Após o 2º parágrafo da p. 154). • Como foi o comportamento de Susan em relação a Charlie? (Ao final da carta, na p. 155).
2 de maio de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Vocês acham que Patrick interpretará Frank'n Furter? Expliquem? (Após o 4º parágrafo da p. 157).
8 de maio de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que Brad agradeceu a Charlie? (Após o 9º parágrafo da p. 162).
11 de maio de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o significado de “click” nesse contexto? (Após o 2º parágrafo da p. 166). • Para Patrick, o que será diferente na faculdade? (Após o 7º parágrafo da p. 167).

17 de maio de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • O que Charlie fez de errado? (Após o 1º parágrafo da p. 173). • Como Patrick está? Por quê? (Após o 4º parágrafo da p. 173).
21 de maio de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que será que Bill pede tantos trabalhos a Charlie? (Após o penúltimo parágrafo da p. 174). • O que significa Patrick parar de beber? (Após o penúltimo parágrafo da p. 175).
27 de maio de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as expectativas de Charlie? O que isso diz sobre ele? (Ao final da carta na p. 177).
2 de junho de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Como Charlie se sentirá com a ida dos amigos para a faculdade? (Ao final da carta na p. 179).
5 de junho de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que Charlie não contou à irmã que teriam que ser “iniciados” antes do show? (Após o penúltimo parágrafo da p. 180).
9 de junho de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • O que foi difícil para Charlie? (Após o 1º parágrafo da p. 182). • Qual é o arranjo que Charlie fez? (Após o 2º parágrafo da p. 183).
10 de junho de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Como Bill trata Charlie? (Após o 3º parágrafo da p. 184).
13 de junho de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Como Charlie se sentiu com o término de namoro de Sam? (Após o 3º parágrafo da p. 189). • Por que Charlie chorou? (Após o 5º parágrafo da p. 191).
16 de junho de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o significado de “represália”? (Após o 3º parágrafo da p. 193). • Como esse trecho está sinalizado? O que significa? (Após o 1º parágrafo da p. 195). • O que o irmão de Charlie fez? Vocês concordam? (Após o 6º parágrafo da p. 197). • Por que a mãe de Charlie apertava as mãos dele? (Após o 3º parágrafo da p. 198).

	<ul style="list-style-type: none"> • O que é percebemos sobre os primos vindos de Ohio? (Ao final da página 199). • Por que o tempo pareceu parar? (Após o 2º parágrafo da p. 202).
22 de junho de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por qual razão Sam se sente assustada? (Após o 2º parágrafo da p. 207). • Expliquem “Só me lembro de andar entre eles e sentir pela primeira vez que eu pertencia a alguma coisa”. (Após o 4º parágrafo da p. 208). • Como vocês avaliam esse pensamento de Charlie? (Após o antepenúltimo parágrafo da p. 209). • Por que Sam se sentiu idiota? (Após o 4º parágrafo da p. 211). • O que é “isso” que Charlie não fará mais? (Após o 13º parágrafo da p. 213). • O que está acontecendo com Charlie? (Ao final da p. 214). • O que é possível (re)afirmar sobre o destinatário das cartas? (Ao final da carta, na p. 216).

EPÍLOGO

Da página 218 a 223

Carta de	Perguntas para pausa protocolada
23 de agosto de 1992	<ul style="list-style-type: none"> • Por que não tinha mais ninguém para odiar depois disso? (Após o 2º parágrafo da p. 220). • Como são os pensamentos de Charlie no túnel? (Ao final da página 222). • O que faz Charlie se sentir infinito? (Após o 2º parágrafo da p. 223).

APÊNDICE D- QUESTÕES SOBRE O FILME

LITERATURA E CINEMA

- 1) Você já assistiu a outros filmes baseados em livros? Quais?
- 2) Você chegou a ler o(s) livro(s) também? Caso sim, o que você achou da(s) adaptação(ões)?

CINEMA

De acordo com o filme *As vantagens de ser invisível*, responda:

- 3) Você gostou do filme? Por quê?
- 4) Quais sensações e emoções o filme despertou em você? Explique.
- 5) Como é possível perceber a época em se passa a história? Destaque alguns elementos do filme que comprovem a sua resposta.
- 6) Descreva como a música é presente no filme.
- 7) Você considera a narrativa apresentada no filme fiel à do livro? Por quê?
- 8) Escreva um pequeno texto contando o que você percebeu de diferente entre o livro e o filme

APÊNDICE E- QUESTÕES SOBRE O CINEMA E MÚSICA

CINEMA E MÚSICA

Agora serão reexibidos alguns trechos do filme *As vantagens de ser invisível*, veja-os com atenção e faça o que se pede:

Trecho 1 (9:20 a 10:22)

- 1) Quais os espaços e relações retratados nessa cena?
- 2) Assinale a alternativa incorreta sobre esse trecho:
 - a) Apresenta poucas falas, com destaque para o que acontece na vida de Charlie.
 - b) A música de fundo não reflete a situação vivenciada pelo protagonista.
 - c) O protagonista passa por um momento de mudanças em sua vida.
 - d) Retrata uma fase complicada para Charlie.
- 3) Explique por que a alternativa marcada na questão anterior é incorreta.
- 4) Escolha um sentimento que possa expressar esse momento da vida de Charlie.

Trecho 2: (38:12 a 40 min)

- 5) Compare a fase de Charlie retratada no trecho 2 como a do trecho 1.
- 6) Descreva a relação entre essa cena e a trilha sonora.

Trecho 3 (26:41 a 28:30)

- 7) Qual é a música tocada nesse momento?
- 8) O que mais chamou a sua atenção nesse trecho? Explique.
- 9) Como você classifica esse momento?

Trecho 4 (52 min a 54:40)

(Atividade para ser respondida oralmente)

- 10) O que vocês observaram nessa cena sobre as relações entre música e imagem; presente e passado; expectativas e realidade?

APÊNDICE F- PRODUZINDO *PLAYLISTS*

MÚSICA, CLIMA E ASTRAL!

Você acredita que uma música possa ter o astral de uma estação do ano? Você ouvirá 6 trechos de músicas e irá opinar se parece ser uma música de inverno ou de verão.

MÚSICA 1:

MÚSICA 3:

MÚSICA 5:

MÚSICA 2

MÚSICA 4:

MÚSICA 6:

SOLTA O SOM!

Ao longo do livro, aparecem dois títulos para seleções musicais: *Folhas de outono*, nome da fita que a irmã de Charlie deu a ele (a que ela havia ganhado do namorado) e *Aquele inverno*, coletânea gravada por Charlie para Patrick - presente de amigo secreto.

Para completar as estações, criaremos duas coletâneas na turma: uma relacionada ao verão e outra à primavera. Indique uma música que você goste para cada uma das *playlists* e sugira nomes bem criativos para elas. Pense no clima e sensações dessas estações e escolha músicas que combinem com elas.

As seleções de músicas serão tocadas na rádio da escola para embalar alguns dias de recreio do segundo semestre!

APÊNDICE G- QUESTÕES SOBRE O GÊNERO EPISTOLAR E PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CARTAS

DECIFRANDO O GÊNERO

1) Observe o texto I. Independentemente de você conseguir compreender ou não o que está escrito nele, é possível perceber que se trata de:

A) um aviso; B) um bilhete; C) uma carta; D) um diário.

- Explique sua resposta.

TEXTO I

September 11, 1991 →

Dear friend, →

I don't have a lot of time because my advanced english teacher assigned us a book to read, and I like to read books twice. Incidentally, the book is To Kill a Mockingbird. If you haven't read it, I think you should because it is very interesting. The teacher has assigned us a few chapters at a time, but I do not like to read books like that. I am halfway through the first time.

Anyway, the reason I am writing to you is because I saw my brother on television. I normally don't like sports too much, but this was a special occasion. My mother started crying, and my father put his arm around her shoulder, and my sister smiled, which is funny because my brother and sister always fight when he's around.

But my older brother was on television, and so far, it has been the highlight of my two weeks in high school. I miss him terribly, which is strange, because we never really talked much when he was here. We still don't talk, to be honest. I would tell you his position, but like I said, I would like to be anonymous to you. I hope you understand.

← Love always,
← Charlie

Chbosky, Stephen (2010-06-24T22:58:59.000). The Perks of Being a Wallflower . MTV Books. Edição do Kindle.

RELEMBRANDO O GÊNERO

Leia as expressões a seguir e identifique nos espaços sinalizados no texto I as opções mais coerentes.

- A) Assinatura;
- B) Assunto;
- C) Data;
- D) Despedida;
- E) Vocativo.

PRODUZINDO O GÊNERO

Agora é a sua vez!

Passamos as últimas aulas lendo o romance *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky.

Escolha uma das cartas e escreva uma em resposta a Charlie.

Sugestão: escolha aquela que mexeu com suas emoções!

Depois, as produções da turma serão digitadas e publicadas em um livro digital. A ideia é que as cartas de vocês cheguem a mais leitores, assim como as de Charlie.

APÊNDICE H- AUTOAVALIAÇÃO

OBRA: *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky
NOME:
TURMA:

AUTOAVALIAÇÃO

Responda às questões de 1 a 8, avaliando a sua participação ao longo do projeto literário com a obra *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky.

- | | Sempre | Às vezes | Raramente |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1- Participei das aulas lendo em voz alta? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2- Ouvi com atenção a leitura feita pelo(a) colega? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3- Respondi às questões feitas ao longo das aulas? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4- Colaborei para a organização e andamento das rodas de leitura? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5- Consegui acompanhar os acontecimentos narrados no livro? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6- Assisti ao filme com atenção? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7- Participei ativamente da roda de conversa após a exibição do filme? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8- Participei da produção coletiva de carta a Charlie? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9- Escolha pelo menos duas das afirmações para explicar por que assinalou "sempre", "às vezes" ou "raramente". | | | |

APÊNDICE I- CARTAS ESCRITAS PELOS PARTICIPANTES

Autor: André, 9ºA.

5 de janeiro de 1992. D S T Q S

Tora Charles

Cara, sinceramente, eu só fui por isso, e a pouco tempo depois, foi um fim de semana, qual eu também estava muito feliz, junto com meu pai e os amigos dele, só via vodka e whiskey, eu sei que não são drogas, mas o tipo de qualidade te faz ficar. Enfim, no início de tudo, os amigos colocou em frente um acordo, que é: Não vale o peso mesmo experimentando coisas de tipos, pois os mesmos são extremamente prejudiciais e perigosos, te deixam fora de si.

Voltando ao assunto inicial, o fim de semana. Eu cheguei na casa do meu pai e até lá não vi jogar alguma coisa, como o truco, mas rapidamente fiz amigos, peguei bilharde e tomei o primeiro shot, depois tentei por harmonia e quando cometi aquele erro que me fez sofrer logo logo me prepararam um copo com vodka e energético, algo que como eu não sabia era extremamente perigoso, mandei pro dentista sendo logo ruim, mas foi depois. Tomei outros copos e me acorticei com o álcool, depois me copo de 100 ml, cheis de energético e bebida, algo que ficou leve a um instante ou algo do tipo, enfim, tomei vários

do mesmo durante um período de tempo
 que, quase nem me lembrava, pois
 lembro e consigo lembrar nada de
 nada, pois, fora de mim, só de madrugada
 (quando eu não) outros amigos, e eles
 poderiam trazer consequências imensas,
 inclusive talvez, não demorei muito
 para que eu passasse mal, foram os
 e o poder de ler e não nem com
 a volta para casa orientado, com mais
 de 90° de giro e com a de que não
 não a ler, mas não a depois que
 tempo, o poder. Além de não ter sido
 a ler, mas um período de tempo
 minha mãe e minha família de
 do cor, mal de mal e todos os sentidos.

Sinceramente, para finalizar um
 gosto no início não ter os que
 ter experiências com coisas que
 de te deixarem "alto", não extremamente
 prejudiciais e perigosas, poder-se que
 te deixarem de ser bom e legal, mas
 não quem se pode a não.

Com amor,

Adem...!

Autor: Antônio, 9ºA.

03

RESPOSTA A CARTA DO DIA 1 de Junho de 1997

Se Charles Belega; parece que esteja complicado. Estas coisas
 por ai, não no pelo fato de não conseguir dormir e sim por
 ver as coisas de modo e parece que isto está mexendo um
 pouco com sua memória. Você disse que viu as coisas se movendo
 acredito que você esteja bebendo ou usando alguns coisas. Pelo fato
 que você disse que viu um dragão no arvore, parece que
 você está ficando mais tranquilo mas isto em um certo grau
 aleatório, mas como você disse ficou mais triste por que queria
 ficar sozinho com Ela por que não as pessoas que você mais gosta
 por que não os única amigos que você aparente gostar, depois que seu
 amigo Tom comitido suicídio afetou seu psicológico e te destruiu por
 dentro, como se alguém quebrasse uma parede, antes de conhecer quem é
 Patrick você era sozinho, deprimido e triste com o psicológico um pouco
 afetado, mas depois de conhecer você ficou melhor e o Bullying acabou dimin-
 uindo um pouco. Mas apenas a morte do seu amigo te abalou mas tam-
 bém o Bullying também te destruiu. Não separem você que já sofreu
 Bullying se também muitas vezes já pensei em suicídio mas
 pensei outras vezes. Enfim você estava sempre a entrada mas estava vendo
 tudo se movendo, até dava chego e colocar o olho em você parece que
 você melhorou um pouco a situação. mas ~~eu~~ não sei se você
 vai ser esta coisa mas de ser dragão. Passar Bem.

Autora: Bárbara, 9ºA - 1ª carta.

28 . 10 . 2022

Querido amigo,

Bom, começamos contando sobre o suicídio do melhor amigo de Charlie, o bullying na escola e os problemas de depressão.

Em 2018, tive minha primeira crise, e foi a primeira vez que fiz uma auto-mutilação e tomei vários remédios forte, eu desmaiei na minha cama e como não tinha ninguém em casa, quando chegaram, pensaram que eu só estava dormindo, quando acordei de madrugada, vomitei por quase 1 hora seguida. Depois de algumas coisas que aconteceram fizeram com que eu fosse para o hospital e eu estava entrando numa depressão.

Em 2018 no meio do ano minha melhor amiga cometeu suicídio em ligação comigo, depois disso minha situação só piorou. Comecei a sofrer muito bullying e até apanhar de meninos na escola, e fiquei nisso até me mudar para a casa do meu pai. Meu caso tem algumas semelhanças com a de Charlie.

Um conselho sincero, diga o que sente e o que tá acontecendo com você, procure ajuda, sempre tem uma solução

Cum amor


Autora: Bárbara, 9ºA - 2ª carta.

11.08.2023

Querido amigo,

Bom, tive uma pequena porcentagem de indentificação com Charlie. Em 2018 entre em depressão, minha melhor amiga cometeu suicídio e na escola sofria muito bullying e tinha muitas crises de ansiedade e pânico, mas este é um assunto que prefiro não comentar.

Em 2020 veio a pandemia, o que atrapalhou a minha "recuperação" a tudo isso que aconteceu, acho que a pior parte é você se lembrar e pensar que foi culpa sua, mas você sabe que não, sei como é querer ajuda, mas, não sei como fazer isso. Quando viajei para casa dos meus familiares, rolou alguns acontecimentos e meu pai começou a namorar, minha mudança também tem crises de pânico e ansiedade, ele me entende e me ajuda assim como minha prima.

2023, atualmente, minhas crises diminuíram, fiz um amigo que tenho certeza que é para a vida toda, sei como é difícil tudo sobre coisas que envolvem traumas e problemas psicológicos, mas um conselho sincero é pedir ajuda a alguém, nem que seja para conversar, ou passar o tempo, para o Charlie não tinha vantagens de ser invisível e tenho certeza que para você também não.

Com amor



Autora: Giovana, 9ºA.

Agosto 03, 2023

Querido Charlie,

Eu estou escrevendo, pois na minha vida eu acho que a única pessoa que me entenderia é você. É o seguinte, sabe quando você está se sentindo sobrecarregado com as coisas que lhe acontece? Pois é, eu estou me sentindo assim, é muito difícil sabe, você é o culpado de tudo, você tem todas as responsabilidades de tudo também, você tem que fazer todas as tarefas na sua casa, sem nem sua mãe pedir seus irmãos para te ajudar. Mas tirando isso, eu não tenho muitas pessoas para desabafar, eu não tenho muitas pessoas em quem confiar, eu realmente entendo que a vida é difícil e bem complicada, mas eu tenho certeza que tudo isso irá melhorar!!!

Eu meio que sinto um vazio dentro de mim, eu tento demonstrar para as pessoas que eu estou bem, eu realmente tento deixar ninguém preocupado, mais eu não consigo às vezes. Sabe quando você está fazendo uma coisa dentro de casa, e ela vai pedindo para você fazer tudo, e quando seu irmão não faz a tarefa dele, a sua mãe fala que você devia ter mandado ele fazer, e briga

com você por causa disso, eu não gosto quando isso acontece, eu realmente queria alguém para desabafar comigo, mais toda vez que alguém fala comigo para eu me abrir mais, eu vou com tudo, e depois eu sempre me ferro por causa disso, porque depois a pessoa se afasta de mim, aí eu fico muito mal achando que eu fiz alguma coisa de errado, e eu meio que tenho uma certa insegurança com isso, mas tirando isso tudo que está acontecendo, eu estou bem, eu acho!

Com carinho

Autora: Laura, 9ªA

D	S	T	Q	Q	S	S
---	---	---	---	---	---	---

08/07

Carta para Challie ☺

Olá Challie, tudo bem? adorei muito ler as suas cartas, acho interessante da sua parte escrever oque voce sente ou o que aconteceu na sua vida, tem algumas pessoas que demonstram de um jeito, por exemplo eu, eu quando to meio mal por algo eu deito e reflito um pouco e penso oque devo fazer para consertar os problemas da vida, mas espero que sua vida esteja ótima daqui e diante, adorei muito que voce desabafou na cartas etc e demonstrou oque queria e conquistou novos amigos, pelo menos voce não esta sozinho como antes, voce agora tem amigos no seu lado que pode contar com voce, e é isso que a sua vida continua bem, gostaria que voce escrevesse mais cartas falando como voce está agora.

Com carinho

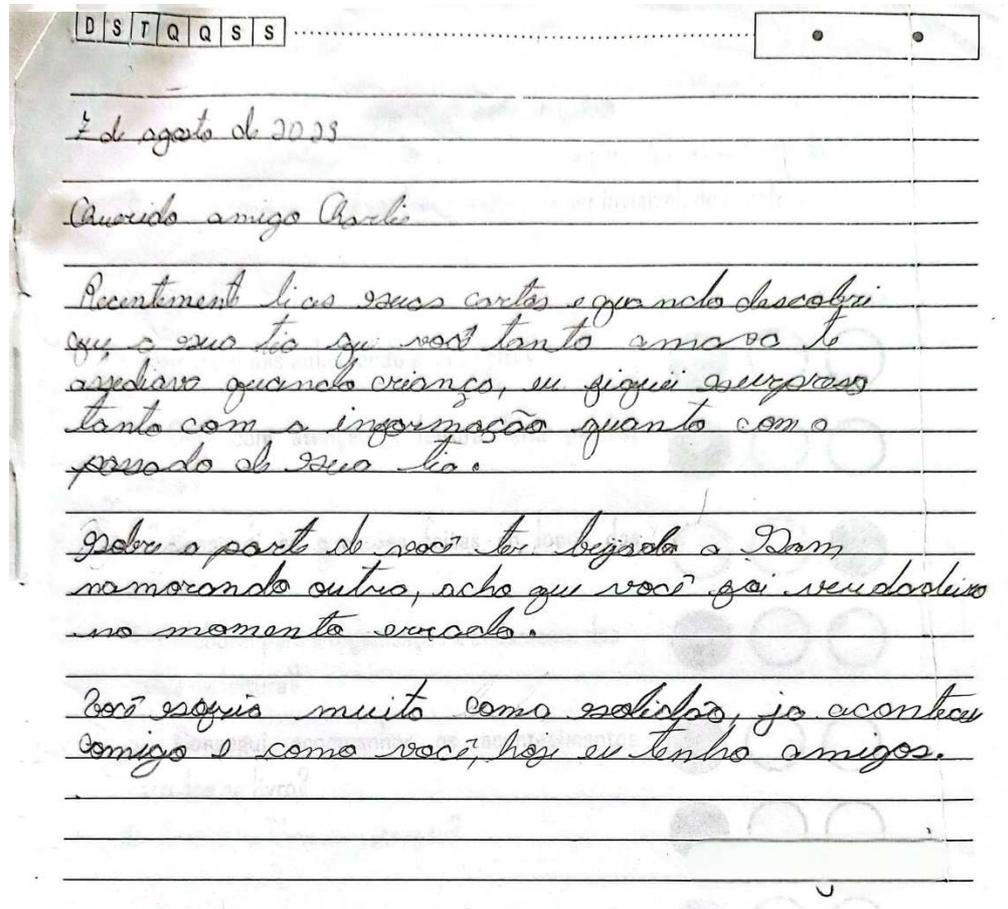
Autor: Marco, 9ºA.

7 de Agosto de 2023

Quando Amigo Charlie

acidentalmente li suas cartas em um projeto de
minha professora, foi dividido depois nos
vamos o filme ainda gostaria que tivesse um
bigode vou assistir nisso até o fim
uma coisa que me prende e me faz pensar
foi o Charlie Brown mesmo sendo insignificante
para muitos pra mim foi memorável porque
sei que uma hora acontece com todos
Eu sei que passou por muitos momentos
mas isso é um evento canônico na vida
de todos, então não vou falar muito sobre
mas eu sei que tem muitos iguais a
você que a Bica da Depressão arranjou
amigos para ajudar ficou feliz com isso
então parabéns por ter aguentado tanto
tempo e não desistido.

Autor: Renato, 9ºA.



Autora: Teodora, 9ªA.

03 de agosto de 2023

Querido Charlie,

Assim que terminei de ler o livro, não consegui parar de pensar no que você falou, acho que todos nós passamos muita tempo odiando os outros por suas ações e nos culpando por deixá-los nos afetar.

Fu passei muito tempo odiando as pessoas por serem tão incensíveis, tão indiferentes, odiando tudo de negativo que elas causavam em mim, pois eu não sabia o que fazer com esses sentimentos.

Gostaria de dizer que houve uma melhora significativa em relação a como eu me sentia, mas eu estaria mentindo para você, tudo que eu faço é me esconder atrás de livros, usando eles para me esquecer de tudo.

Talvez isso faça de mim uma pessoa covarde, mas não vou me preocupar com isso agora, vou deixar esse problema para a eu de futuro.

Com amor,

Autora: Ane, 9ºB.

16 de Agosto de 2023 - Juavinho?

Entendo que nem tudo sabemos para os nossos, ... pais, as vezes também tenho medo de que pode gerar, até porque são pais, eles podem brigar, castigar e não se sentiam orgulhosos se nós contássemos tudo que acontece

Minha família não é tão unida, então não temos o: "Quem quer tomar sorvete", quando conversamos.

O pensamento de sua irmã é algo que marreta a mente de alguns hoje em dia, porém chamamos de ansiedade, ansiedade é o que nos faz sofrer antes de acontecer, antecipadamente e hoje em dia, é difícil encontrar um adolescente que não tem.

Os adolescentes da minha geração bebem bastante para fugir da realidade, dos problemas de casa, das responsabilidades e nos momentos casanhos da escola.

Hoje todos somos meio "charlie"

O que os primos de charlie fizeram, acontece repetidamente! fumar e beber são coisas "descoladas", se você não faz, você ganha apelidos. É zizado.

E sobre a formatura de irmãs, também já fui ... em uma e foi uma sensação sensacional, pena que tinha vários iguais a avó de charlie e acabei ganhando vários abraços e docinhos por conta do meu black. Mas ... pelo menos não aconteceu como geralmente está acontecendo, te matando pelo simples fato de ser afro-descendente. A uns dias, uma criança de 43 anos, negro foi morto lá na "cidade de deus" por alguns.

FORONI

DISNEY

pm filhos da p... e no final sem motivo algum...
falaram que essa um dialeto... Mas nos já conhecemos
essa história e sabemos em quem a bala sempre
...pega.

E sobre a sensação de ver os nossos "vencendo"?
te entendo, charlie! sensação sensacional e claro que também
sentimos, pois, sempre ficamos um tempo sem os vídeos!

Mas uma coisa digo e pergunto, isso se chama depen-
dência emocional ou só algo automático ao ver alguém...
"partir"?

Acho que não demonstra tanto o que sinto
mesmo também amando muito minha família e sentindo
total orgulho por eles.

Digo e repito

- É sensacional a sensação de ver os nossos vencendo

... E sabe os seus amigos "SAM e PATRICK"? Eu também tinha
os meus, porém a gente se afastou e eu continuei
torcendo para ver eles dando certo! e claro, eles
não são desnecessários igual seus primos.

Um dos pontos da gente não conversamos abertamente...
mente com os genitores, é por conta disso que
aconteceu com o mano charlie. Tem amigos que são
muito mais do que familiares e isso é um choque
... de realidade.

Ninguém fala sobre o quanto é bom ficar sozinho
e apreciar as mínimas coisas, sentir o momento
e ter a sensação de que não é só mais

© Disney

FORONI

DISNEY

um adolescente figurante. Mas e se formas, não liga...
só quero me sentir bem, ficar sozinha e não me sentir
sozinha

... Entendo o charlie, é tão bom viver/ficar com quem
não te julga e importa com sua presença, como ele
fala, queria que o tempo parasse. Me dei perceber que
alguns momentos são felizes.

As vezes me sinto sozinha, mas tenho que ter
su mesma, Afinal, sou a unica que nunca vou me...
abandonar. Ou vou?

beijo, tchau rapaziada

Assinado

Resposta para carta 50, 16 de junho de 1992

Autor: Carlos, 9ºB.

21/8

3 de agosto de 2023

querido Charlie

Acompanhei sua história página por página e sei de cada detalhe dela, cheia de tragédias e momentos bonitos, acho que é uma história de superação. Lamento pelos seus momentos tristes, ainda mais pelo seu tio Glenn.

Se eu não sei em alguns momentos mas entendo a que não estou sentindo. Eu também perdi minha tia, e doeu em mim... para trabalhar com minha família e desentendi com amigos meus, mas eu sei que isto vai mudar tudo. Vou só focar no estudo e tentar passar em alguma escola para impressionar minha mãe e meu pai.

talvez mudar minha personalidade faria de mim alguém melhor

com amor.

Autor: Flávio, 9ºB.

pag 22, carta de 11 de setembro de 1991

18 de setembro de 1991

Querido amigo

Me desculpe a demora para responder, causei um problema com a companhia que entrega cartas, mas deixando isso de lado, obrigado pela recomendação do livro mas ainda estou lendo "O Iluminado", não sou como você, um leitor dedicado.

Eu fico muito feliz de saber que seu irmão está se dando bem no futebol americano. Quanto a sua família

Mudando de assunto meu aniversário está chegando, eu quero alugar um lugar chique e fazer uma festa com muita gente, comida e cerveja para dar um animo na festa, não quero chamar principalmente meus amigos e gente da escola só vai ter pizza, música e bastante gente.

Eu até considero você, mas, como eu já lhe disse, gostaria de ser anônimo para você. Espero que você entenda

com amor
Roberto da Graça

Autor: Heitor, 9ºB.



12 de Setembro de 1991

Querido Amigo

Não sei como você aguenta esse papo, ele fica pegando no seu pé, mas pelo menos você gosta de ler, algo que você tem muito tempo livre.

Você tem sorte de ter um irmão gêmeo nos esportes, eu me lembro de jogar o tempo todo mas isto é coisa de criança.

Como você tem que sair um pouco mais do casa, conhecer novas pessoas, fazer novas amizades, quem sabe você conhece uma garota legal faz amizade e ver o que acontece, sua vida é muito mais interessante precisa de um rolê novo, tem que se divertir mais.

Bom vou ficando por aqui até mais

Atencioso seu amigo

Autora: Lavínia, 9ºB.

D	S	T	Q	Q	S	S		
---	---	---	---	---	---	---	--	--

08 de agosto de 2023

Querido amigo,

Eu gosto do colégio. O refeitório não tem nem um chamado específico eu acho. tenho um melhor amigo na minha turma chamado _____.

No 9º ano é muito divertido ter o _____ a por perto. Ele gostava de sair, nova amiga _____ gostava de assistir animês e ela compartilhava conosco coisa que não fazia com ninguém. Agora ela é muito próxima minha e do P. _____ porém no recreio não ficamos juntos.

Eu acho isso muito legal porque _____ não conversava com quase ninguém, eu fico feliz dela estar muito próxima a nós agora.

Saio da escola às 11:20, na escola são quatro horários, o melhor dia da semana é a quarta-feira. No 1º horário é ensino religioso, uma das aulas que eu gosto muito, no 2º horário é Educação Física, essa aula já está perdendo a graça, no 3º horário é a melhor aula que é o português, e no 4º horário é matemática uma das aulas que eu odeio pois sou muito ruim. Saíndo da escola eu chego em casa almoço e vou descansar logo depois arrumo casa, espero dar 17:00 horas para buscar meu irmão na escola que estuda à tarde.

Com amor _____

D
S
T
Q
Q
S
S

10 de agosto de 2023

Querido amigo,

Hoje estou tendo aula de português e a professora já marcou a prova, eu não estou tanto animada com isso. Pra mim a melhor matéria é português, em português tiro umas das melhores notas.

Confesso não estou em momentos tão bons, mais estar na escola com meus colegas é muito bom, dou risadas, brinco com eles etc.

Prefiro vir à escola do que ficar em casa ataca, de manhã levanto me arrumo e venho pra escola. Encontro minha amiga no meio do caminho todos os dias.

..... é minha melhor amiga, conheci ela o ano passado, ela era tímida então comecei a me aproximar desde então viramos amigas, então fomos nos aproximando mais e mais e nesse tempo viramos melhores amigas.

Eu tinha outra melhor amiga chamada mais no começo desse ano houve uma briga entre nós três e nos separamos.

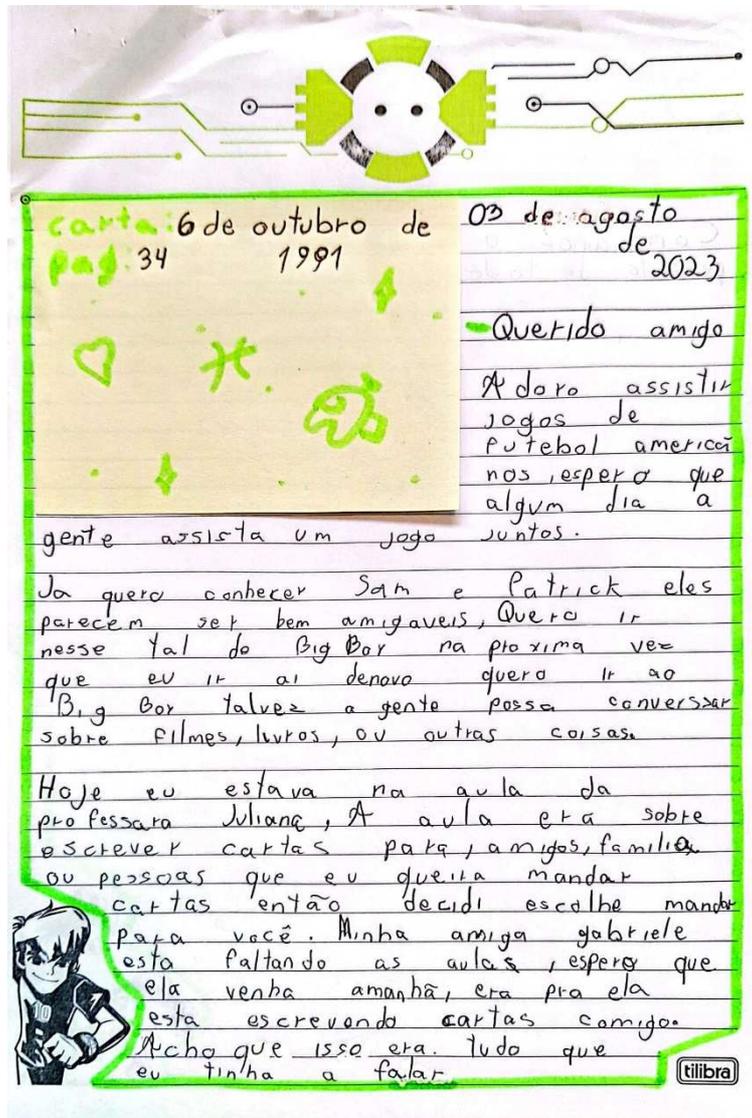
Fiquei triste com isso porque éramos muito unidas, agora somos eu e

fez outras amizades e não dá ligação pra mim e pra

Ao vezes eu penso que assim foi melhor, mais sinto falta de nós três juntas.

Com amor

Autor: Leonardo, 9ºB.



Com amor o melhor e o mais perfeito de todos,

Bryan

Autora: Luana, 9ºB.

03 de agosto de 2023

Charlie,

18.03.23

Debo que você só tenha me escrito sobre a natureza de trabalhos manuais.

Me lembro de uma colega de sala de fundamentos, ela também tinha um apelido bem estranho.

Fico muito feliz que você esteja se adaptando com a natureza por aqui as coisas não estão muito boas, sendo me sentindo muito sozinha e ansiosa, não tenho muito com quem conversar para aliviar meus pensamentos. Talvez eu esteja preocupado com o que pode acontecer e não estar pensando no que tenho que fazer agora. Bem, tenho que ir, vou para a aula de piano. E depois vou sair com a minha tia.

Com amor,

Autora: Sara, 9ºB.

querido Amigo

olá, sei que não somos de conversar direito, e que você e eu estamos longe, mas... queria te parabenizar através dessa carta, parabéns por suportar a dor de ser excluído, a dor do luto, a dor de querer amar alguém e não poder ficar junto com ela, a dor de cada lembrança que você já teve. Você é um herói, você venceu todos os obstáculos de sua vida, todos os seus problemas você guardou tudo para você e colocou a felicidade de todos acima da sua. Não dividiu com ninguém a sua dor. Queria poder te ajudar de alguma forma, mas não consigo! Recebi uma carta de Sam, dizendo que você está no hospital! então quando você ler essa carta saiba, você é incrível, e não é culpa sua o que aconteceu com a tia helen, nunca se esqueça disso. Te amo charlie, logo logo vou te visitar

com amor

Estella

APÊNDICE J- CARTAS PRESENTES NA ANÁLISE DIGITADAS

Carta de Antônio, 9ºA.

RESPOSTA A CARTA DO DIA 6 de Janeiro de 1992.

Eae Charlie Beleza; parece que esteja complicado certas coisas Por aí, não so pelo fato de não conseguir dormir e sim por ver as coisas se movendo, e parece que isso esta mexendo um pouco com sua memoria. Voce disse que viu as coisas se movendo acredito que voce esteja bêbado ou usou alguma coisa. Pelo fato que voce disse que viu um dragão na arvore. parece que voce esta ficando mais tranquilo nao esta com um certo papo aleatorio, mas como voce disse ficou meio triste por que queria ficar sozinho com Eles por que são as as pessoas que você mais confia Por que são os únicos amigos que você aparenta gostar, depois que seu amigo tinha cometido suicídio afetou seu psicológico e te destruiu por dentro, como se alguém quebrasse uma parede, antes de conhecer Sam e Patrick você era sozinho, deprimido e triste com o psicológico um pouco afetado. mas depois de conhecelos você ficou melhor é o Bullying acabou diminuindo um pouco. Não apenas a morte do seu amigo te abalou mas tambem o Bullying tambem te destruiu. não apenas você que ja sofreu Bullying eu tambem muitas vezes ja pensei em suicidio mas pensei duas vezes, Enfim voce estava limpando a entrada mas estava vendo tudo se mexendo, ate Sam chegar e colocar o oculos em você parece que voce melhorou um pouco a alucinação, mas não sei se você vai ler essa carta mas se ler obrigado. Passar bem.

Cartas de Bárbara, 9ºA.

28/10/2022

Querido amigo,

Bom, começamos contando sobre o suicidio do melhor amigo de charlie, o bullying na escola e os problemas de depressão.

Em 2018, tive minha primeira crise, e foi a primeira vez que fiz uma automutilação e tomei vários remédios forte, eu desmaiei na minha cama e como não tinha ninguém em casa, quando chegaram, pensaram que eu só estava dormindo, quando acordei de madrugada, vomitei por quase 1 hora seguida. Depois de algumas coisas que aconteceram fizeram com que eu fosse para o hospital e eu estava entrando numa depressão.

Em 2018 no meio do ano minha melhor amiga cometeu suicídio em ligação comigo, depois disso minha situação só piorou. Comecei a sofrer muito bullying e até apanhava de meninos na escola, e ficou nisso até me mudar para a casa do meu pai. Meu caso tem algumas semelhanças com a do Charlie.

Um conselho sincero, diga o que sente e o que tá acontecendo com você, procure ajuda, sempre tem uma solução

Com amor

Bárbara

11/08/2023

Querido amigo,

Bom, tive uma pequena porcentagem de identificação com Charlie. Em 2018 entrei em depressão, minha melhor amiga cometeu suicídio e na escola sofria muito bullying e tinha muitas crises de ansiedade e pânico, mas este é um assunto que prefiro não comentar.

Em 2020 veio a pandemia, o que atrapalhou a minha "recuperação" a tudo isso que aconteceu, acho que a pior parte é você se lembrar e pensar que foi culpa sua, mas você sabe que não, sei como é querer ajuda, mas, não saber como fazer isso. Quando viajei para casa dos meus familiares, rolou alguns acontecimentos e meu pai começou a namorar, minha madrasta também tem crises de pânico e ansiedade, ela me entende e me ajuda assim como minha prima.

2023, atualmente, minhas crises diminuíram, fiz amigo que tenho certeza que é para a vida toda, sei como é difícil tudo sobre coisas que envolvem traumas e problemas psicológicos, mas um conselho sincero é pedir ajuda a alguém, nem que

seja para conversar, ou passar o tempo, para o Charlie não tinha vantagens de ser invisível e tenho certeza que pura você também não.

Com amor

Bárbara

Carta de Giovana, 9ºA.

Agosto 03, 2023

Querido Charlie,

Estou escrevendo, pois na minha vida eu acho que a única pessoa que me entenderia é você. É o seguinte, sabe quando você está se sentindo sobrecarregado com as coisas que lhe acontece? Pois é, eu estou me sentindo assim, é muito difícil, sabe, você é o culpado de tudo, você tem todas as responsabilidades de tudo também, você tem que fazer todas as tarefas na sua casa, sem nem sua mãe pedir seus irmãos para te ajudar.

Mas tirando isso, eu não tenho muitas pessoas para desabafar, eu não tenho muitas pessoas em quem confiar, eu realmente entendo que a vida é difícil e bem complicada, mas eu tenho certeza que tudo isso irá melhorar!!!

Eu meio que sinto um vazio dentro de mim, eu tento demonstrar para as pessoas que eu estou bem, eu realmente tento deixar ninguém preocupado, mas eu não consigo às vezes. Sabe quando você está fazendo uma coisa dentro de casa e ela vai pedindo para você fazer tudo e quando seu irmão não faz a tarefa dele, a sua mãe fala que você devia ter mandado ele fazer, e briga com você por causa disso, eu não gosto quando isso acontece, eu realmente queria alguém para desabafar comigo, mas toda vez que alguém fala comigo para eu me abrir mais, eu vou com tudo e depois eu sempre me ferro por causa disso, porque depois a pessoa se afasta de mim, aí eu fico muito mal achando que eu fiz alguma coisa de errado, e eu meio que tenho uma certa insegurança com isso, mas tirando isso tudo que está acontecendo, eu estou bem, eu acho!

Com carinho,

Giovana

Carta de Renato, 9ºA.

7 de agosto de 2023

Querido amigo,

Recentemente li as cartas e quando descobri que a sua tia que você tanto amava te assediava quando criança, eu fiquei surpreso tanto com a informação quanto com o passado da sua tia.

Sobre a parte de ter beijado a Sam namorando outro, acho que você foi verdadeiro no momento errado.

Você sofria muito com a solidão, já aconteceu comigo e como você, hoje tenho amigos.

Carta de Teodora, 9ºA.

03 de de agosto de 2023

Querido Charlie,

Assim que terminei de ler o livro, não consegui parar de pensar no você falou, acho que todos nós passamos muito tempo odiando as outros por suas ações e nos culpando por deixa-las nos afetar.

Eu passei muito tempo odiando as pessoas por serem tão incencíveis, tão indiferentes, odiando tudo de negativo que elas causavam em mim, pois eu que fazer com esses sentimentos.

Gostaria de dizer que houve uma melhora significativa em relação a como eu me sentia, mas eu estaria mentindo para você, tudo que eu faço é me esconder atrás de livros usando eles para me esquecer de tudo.

Talvez isso faça de mim uma pessoa covarde, mas não vou me preocupar com isso agora vou deixar esse problema para a eu do futuro.

Com amor,

Teodora

Carta de Ane, 9ºB.

16 de agosto de 2023 - Suavidade?

Entendo que nem tudo falamos para os nossos pais, às vezes também tenho medo do que pode gerar, até porque são pais, eles podem brigar, castigar e não se sentirem orgulhosos se nós contássemos tudo que acontece.

Minha família não é tão unida, então não temos um:

- Quem quer tomar sorvete, quando conversamos.

O pensamento de sua irmã é algo que martela a mente de alguns hoje em dia, porém chamamos de ansiedade, ansiedade é o que nos faz sofrer antes de acontecer, antecipadamente e hoje em dia, é difícil encontrar uma adolescente que não tem.

Os adolescentes da minha geração bebem bastante para fugir da realidade, dos problemas de casa, das responsabilidades e dos momentos cansativos da escola.

Hoje todos somos meio "Charlie"

O que os primos de Charlie fizeram, acontece repetidamente! Fumar e beber são coisas "descoladas", se você não faz, você venha apelidos. É zuado

E sobre a formatura de irmãos, também já fui em uma e foi uma sensação sensacional, pena que tinha vários iguais o avô Charlie e acabei ganhando vários olhares e cochichos Por conta do meu black. Mas pelo menos não aconteceu como geralmente está acontecendo, te matando pelo simples fato de ser afrodescendente. Aos dois, uma criança de 13 anos, negro foi morto lá na "Cidade de Deus" por alguns pm filhos da p..., e no final sem motivo algum, falaram que era um tiroteio... mas nós já conhecemos essa história e sabemos em quem a bala sempre pega.

E sobre a sensação de ver os nossos "vencendo"? Te entendo, Charlie! Sensação sensacional e claro que também sentimos, pois, sempre ficamos um tempo sem os vê-los.

Mas uma coisa digo e pergunto, isso se chama dependência emocional ou só algo automático ao ver alguém "partir"?

Acho que não demonstra o tanto que sinto mesmo também amando muito minha família e sentindo total orgulho por eles.

Digo e repito

- É sensacional a sensação de ver os nossos vencendo

E sabe os seus amigos “Sam e Patrick “? Eu também tinha os meus, porém a gente se afastou e eu continuo torcendo para ver eles dando certo! E claro, eles não são desnecessários igual seus primos.

Um dos porques a gente não conversarmos abertamente com os genitores, é por conta disso que aconteceu com o mano Charlie. Tem amigos que são muito mais do que familiares e isso é um choque de realidade.

Ninguém fala sobre o quanto é bom ficar sozinho e apreciar as mínimas coisas, sentir o momento e ter a sensação de que não é só mais um adolescente figurante. Mas e se formos, não ligo. Só quero me sentir bem, ficar sozinha e não me sentir sozinha.

Entendo o Charlie, é tão bom viver, ficar com quem não te julga e importa com sua presença, como ele fala queria que o tempo parasse. Me dói perceber que alguns momentos são fases.

As vezes me sinto sozinha, mas lembro que tenho eu mesma. Afinal, sou a única que nunca vou me abandonar. Ou vou?

Beijo, tchau rapaziada

Assinado Ane

Resposta para carta 50, 16 de junho de 1992

Carta de Carlos, 9ºB.

3 de agosto de 2023

Querido Charlie,

Acompanhei sua história página por página e sei de cada detalhe dela.

Cheio de tragédias e momentos bons, acho que é uma história de superação. Lamento pelos seus momentos tristes. Ainda mais pela sua tia Ellen.

Você errou em alguns momentos, mas entendo o que você estava sentindo. Eu também perdi minha tia e doeu em mim... passo problemas com minha família e desentendi com amigos meus. Mas eu sei que isso vai mudar sabe?

Vou só focar no estudo e tentar passar em alguma escola para impressionar minha mãe e meu pai.

Talvez mudar minha personalidade faria de mim alguém melhor

Com amor,

Carlos

Carta de Carlos no verso da prova, 9ºB.

Ontem eu vi minha ex enquanto voltava do Chromos, ela estava atrás de mim quando me virei, foi por causa dessa menina que briguei com o Xxxxx e perdi uma amizade tão boa, ela chegou perto de mim e disse 'Oi Yyyyy... Yyyy é outro ex dela no qual ela disse ser bem melhor que eu, não sei o que ela quis dizer com isso, mas ela me tratou meio mal, eu fui forte e tratei ela bem... acho que isso deixou ela sem jeito pois ela abaixou o tom de voz, provavelmente ela tente mudar, ou não, eu não me importo mais.

Petalas- Francis

'lágrimas caindo junto as pétalas

atravessei essa porta

Eu fiz isso da forma certa

para te ter de mil formas

Eu escutei dos seus amigos fofocas

que me feriram e hoje o que souberam são...'

17/8"

Carta de Lavínia (1), 9ºB.

21 de agosto de 2023

Querido amigo

Não venho tendo animação nenhuma em casa, na escola eu me sinto bem melhor porque tenho meus amigos.

Em casa não me sinto muito bem pois, me sinto muito sozinha, de vez enquanto quando me sinto assim pergunto minha mãe se posso ir a casa de algumas colegas

ou à praça, minha mãe sempre deixa, as vezes pergunto e desanimo de ir, sinto muito a falta da Júlia, pois me apeguei muito a ela e amava a nossa amizade.

Como a nossa amizade não tinha mais volta eu ficava muito triste quando lembrava dos nossos momentos juntas as brincadeiras, as risadas e até as fofocas KKKK.

Então comecei a me apegar na Laura e agora somos melhores amigas, Laura me ajuda em todos momentos que eu preciso e eu precisar, minha amizade com ela foi uma das melhores coisa que me aconteceu.

Com amor Lavínia

Carta de Lavínia (2), 9ºB.

22 de agosto de 2023

Querido amigo

No meio desse ano descobri a gravidez da minha irmã e fiquei muito feliz, fiquei muito na expectativa de ser uma menina, no dia da ultrassom descobri que era um menino ou seja mais um, ele irá se chamar Gael Lucca.

Eu, a titia aqui está muito ansiosa pela sua chegada, por incrível que pareça quando estou com meu sobrinho Lorenzo me sinto mais animada.

E estou esperando ansiosamente a chegada do Gael.

Esse ano também descobri a gravidez da prof Rafaela todos da sala ficaram surpresos e felizes principalmente a Ágatha, saiu até lágrimas do olho, eu também fiquei vem feliz pra falar a verdade todos nós da turma, começamos a planejar ate mesmo as visitas KKK.

Descobrimos que era menina e a emoção aumentou mais ainda.

Se chamará Sophia, espero que venha linda e abençoada por Deus espero também que a prof Rafaela e sua família fiquem muito felizes com a chegada da Sophia. Vou sentir muito a falta da Rafaela.

Falta quatro meses para o ano acabar e não estou nada feliz com isso pois gosto de todos ali.

Gosto muito dos professores da tias da limpeza, tem duas que principalmente vou sentir falta, não sei o nome delas mais gosto muito delas.

Os melhores professores que tem é a Sandra, Juliana, e o Andre, a Rafaela também.

A Juliana é a mais engraçada, levarei todos no meu coração.

Com amor Lavínia

Carta de Sara, 9ºB.

Querido Amigo

Olá, sei que não somos de conversar direito, e que você e eu estamos longe, mas.... queria te parabenizar através dessa carta, parabéns por suportar a dor de ser excluído, a dor do luto, a dor de querer amar alguém e não poder ficar junto com ela, a dor de cada lembrança que você já teve. Você é um herói, você venceu todos os obstáculos de sua vida, todos os seus problemas você guardou tudo para você e colocou a felicidade de todos acima da sua. Não dividiu com ninguém a sua dor. Queria poder te ajudar de alguma forma, mas não consigo! Recebi uma carta de Sam, dizendo que você está no hospital! Então quando você ler essa carta saiba, você é incrível, e não é culpa sua o que aconteceu com a tia helen, nunca se esqueça disso <3. Te amo, Charlie, logo logo vou te visitar <3

Com amor

Estella

APÊNDICE K- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro(a) estudante,

Você está convidado a participar da pesquisa *(In)visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque*, sob a responsabilidade da professora doutora Luiza Santana Chaves, de quem sou assistente de pesquisa do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, disponibilizando os materiais que foram produzidos por/com você durante a aplicação do Projeto de Ensino para estudos literários. O objetivo da pesquisa é estimular a formação de leitores e de espectadores críticos e de fortalecer o sentimento de identidade dos estudantes.

Para atingir esse propósito, foi desenvolvida e aplicada uma proposta didática a partir do estudo do livro e filme *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky, durante as aulas de língua portuguesa do horário regular da escola, no período de maio a agosto/2023. A proposta apresenta questões de pré-leitura sobre gosto literário e conflitos comuns à adolescência (autoestima, socialização...)- duração de 2 aulas; leitura coletiva do livro em sala de aula- 18 aulas; exibição do filme- 2 aulas; atividades orais e escritas que estimulam a compreensão dos textos, a simbolização das experiências proporcionadas pelo trabalho, envolvendo literatura, cinema e a respectiva trilha sonora- durante as aulas de leitura, mais 4 aulas após a exibição do filme; análise do título da obra em português e em inglês (*As vantagens de ser invisível* e *The perks of Being a Wallflower*)- 1 aula; produção de cartas ao protagonista da história, Charlie, e construção de *playlists* com músicas que expressem sensações e sentimentos vividos pelos estudantes da turma- 4 aulas.

No caso de não participação, foi disponibilizado aos alunos trabalho com o livro didático sob supervisão de outro professor (exercícios do livro *Se liga na língua leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormund e Cristiane Sniscalchi, Editora Moderna, 2018, capítulo 3, Romance: uma história bem comprida, da página 84 a 114).

Os materiais produzidos ao longo da proposta didática abarcam **as capturas de fotos e gravações (sons e imagens) realizadas durante as aulas pelo celular da professora regente** – com a leitura do livro, respostas orais às questões apresentadas, dúvidas e reações apresentadas pelas turmas; **atividades escritas**- sobre o gosto literário, o livro, o filme e sua respectiva trilha sonora- e, por último, **produções de cartas**. Importante destacar que os áudios

e vídeos serão utilizados somente para análise dos dados e que as fotos, além da análise, podem ser incluídas na dissertação.

Você não estará obrigado(a) a autorizar o uso dos materiais e sua recusa não afetará sua avaliação.

Segundo a Resolução 466/12, não existe pesquisa sem riscos. No caso desta, deve-se à possibilidade de você se sentir desconfortável ou com vergonha de se expressar para a turma ou em gravações. A fim de minimizar os riscos, foi garantido o respeito ao posicionamento e limitações de cada pessoa (devido à timidez durante as leituras em voz alta, respostas orais ou à necessidade de retirar-se da aula por algum tempo). Quanto às gravações, em caso de constrangimento, há a opção de não serem utilizadas e espaço para que vocês, estudantes, possam avaliá-las e ajudar a definir o uso ou não delas como objeto de análise.

De modo a garantir a preservação do seu anonimato, ao divulgar os resultados da pesquisa, seu nome ou qualquer outra informação relativa a você não serão divulgados.

Em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução 466/12.

A participação na pesquisa prescinde de gastos financeiros, ou seja, você não precisa pagar e não será pago. As atividades são desenvolvidas na escola, dentro das aulas curriculares de Língua Portuguesa com os recursos da própria escola.

Caso você aceite participar da pesquisa, conforme as premissas aqui descritas, deverá assinar este Termo de assentimento livre e esclarecido, oficializando sua participação e concordância. O termo encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Os dados relativos ao projeto desenvolvido ficarão arquivados por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na sala 4085 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. A sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, garantindo-se a preservação da identidade, em atendimento à legislação brasileira (Resoluções Nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018). As informações decorrentes das atividades relacionadas à pesquisa serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFMG são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação.

Eu.....,
portador de documento de identidade, fui informado(a) dos objetivos, riscos e procedimentos da pesquisa (*In-Visibilidade literária na escola: literatura e*

cinema em destaque. Estou de acordo em disponibilizar **meus áudios e textos** que foram produzidos durante sua realização e autorizo que eles sejam utilizados somente para esta pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Juliana Condé Rocha, orientada pela Profa. Dra. Luiza Santana Chaves. Recebi uma via original deste termo de assentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do/da participante

Data / /2023

Assinatura do/da participante

Eu....., portador de documento de identidade, autorizo o uso de minha **imagem** na pesquisa *(In-)Visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque*, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Juliana Condé Rocha, orientada pela Profa. Dra. Luiza Santana Chaves.

Assinatura do/da participante

Data / /2023

Profa. Dra. Luiza Santana Chaves

E-mail: luizasch2704@gmail.com

Assinatura da orientadora responsável

Data / /2023

Juliana Condé Rocha

E-mail: julianaconderocha@gmail.com

Assinatura da pesquisadora

Data / /2023

Em caso de dúvidas relacionadas a esta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: julianaconderocha@gmail.com.

Em caso de dúvidas relacionadas a questões éticas, você pode contatar o COEP-UFMG pelo e-mail coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 34094592.

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. - Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

APÊNDICE L- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro(a) responsável,

O (A)estudante _____, está convidado a participar da pesquisa *(In)visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque*, sob a responsabilidade da professora doutora Luiza Santana Chaves, de quem sou assistente de pesquisa do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, disponibilizando os materiais que foram produzidos por/com ele(a) durante a aplicação do Projeto de Ensino para estudos literários. O objetivo da pesquisa é estimular a formação de leitores e de espectadores críticos e de fortalecer o sentimento de identidade dos estudantes.

Para atingir esse propósito, foi desenvolvida e aplicada uma proposta didática a partir do estudo do livro e filme *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky, durante as aulas de língua portuguesa do horário regular da escola, no período de maio a agosto/2023. A proposta apresenta questões de pré-leitura sobre gosto literário e conflitos comuns à adolescência (autoestima, socialização...)- duração de 2 aulas; leitura coletiva do livro em sala de aula- 18 aulas; exibição do filme- 2 aulas; atividades orais e escritas que estimulam a compreensão dos textos, a simbolização das experiências proporcionadas pelo trabalho, envolvendo literatura, cinema e a respectiva trilha sonora- durante as aulas de leitura, mais 4 aulas após a exibição do filme; análise do título da obra em português e em inglês (*As vantagens de ser invisível* e *The perks of Being a Wallflower*)- 1 aula; produção de cartas ao protagonista da história, Charlie, e construção de *playlists* com músicas que expressem sensações e sentimentos vividos pelos estudantes da turma- 4 aulas.

No caso de não participação, foi disponibilizado aos alunos trabalho com o livro didático sob supervisão de outro professor (exercícios do livro *Se liga na língua leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormund e Cristiane Sniscalchi, Editora Moderna, 2018, capítulo 3, Romance: uma história bem comprida, da página 84 a 114).

Os materiais produzidos ao longo da proposta didática abarcam **as capturas de fotos e gravações (sons e imagens) realizadas durante as aulas pelo celular da professora regente** – com a leitura do livro, respostas orais às questões apresentadas, dúvidas e reações apresentadas pelas turmas; **atividades escritas**- sobre o gosto literário, o livro, o filme e sua respectiva trilha sonora- e, por último, **produções de cartas**. Importante destacar que os áudios e vídeos serão utilizados somente para análise dos dados e que as fotos, além da análise, podem ser incluídas na dissertação.

Nenhum (a) estudante estará obrigado(a) a autorizar o uso dos materiais e sua recusa não afetará sua avaliação.

Segundo a Resolução 466/12, não existe pesquisa sem riscos. No caso desta, deve-se à possibilidade de o/a estudante se sentir desconfortável ou com vergonha de se expressar para a turma ou em gravações. A fim de minimizar os riscos, foi garantido o respeito ao posicionamento e limitações de cada pessoa (devido à timidez durante as leituras em voz alta, respostas orais ou à necessidade de retirar-se da aula por algum tempo). Quanto às gravações, em caso de constrangimento, há a opção de não serem utilizadas e espaço para que os/as estudantes possam avaliá-las e ajudar a definir o uso ou não delas como objeto de análise.

De modo a garantir a preservação do seu anonimato, ao divulgar os resultados da pesquisa, o nome ou qualquer outra informação relativa ao/à adolescente não serão divulgados.

Em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução 466/12.

A participação na pesquisa prescinde de gastos financeiros, ou seja, não precisa pagar e não será pago. As atividades são desenvolvidas na escola, dentro das aulas curriculares de Língua Portuguesa com os recursos da própria escola.

Os pais ou responsáveis que se disponibilizarem a permitir a utilização dos materiais produzidos pelo(a)/com estudante no decorrer da pesquisa, conforme as premissas aqui descritas, deverão assinar este Termo de consentimento livre e esclarecido, oficializando sua concordância com a participação de seus(suas) filhos(as). O termo encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida aos responsáveis pelo estudante.

Os dados relativos ao projeto desenvolvido ficarão arquivados por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na sala 4085 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. A sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, garantindo-se a preservação da identidade, em atendimento à legislação brasileira (Resoluções Nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018). As informações decorrentes das atividades relacionadas à pesquisa serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFMG são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação.

Eu....., portador(a) de documento de identidade, responsável por, fui informado(a) dos objetivos, riscos e procedimentos da pesquisa intitulada *(In-)Visibilidade literária na escola: literatura e*

cinema em destaque. Estou de acordo em disponibilizar **áudios e textos** que foram produzidos durante sua realização e autorizo que eles sejam utilizados somente para esta pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Juliana Condé Rocha, orientada pela Profa. Dra. Luiza Santana Chaves. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do/da responsável

Data / /2023

Assinatura do/da responsável

Eu....., portador de documento de identidade, autorizo o uso da **imagem** de, por quem sou responsável, na pesquisa *(In-)Visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque*, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Juliana Condé Rocha, orientada pela Profa. Dra. Luiza Santana Chaves.

Assinatura do/da responsável

Data / /2023

Profa. Dra. Luiza Santana Chaves

E-mail: luizasch2704@gmail.com

Assinatura da orientadora responsável

Data / /2023

Juliana Condé Rocha

E-mail: julianaconderocha@gmail.com

Assinatura da pesquisadora

Data / /2023

Em caso de dúvidas relacionadas a esta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: julianaconderocha@gmail.com.

Em caso de dúvidas relacionadas a questões éticas, você pode contatar o COEP-UFMG pelo e-mail coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 34094592.

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. - Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

APÊNDICE M- CARTA DE ANUÊNCIA



ESCOLA MUNICIPAL DOMINGOS JOSÉ DINIZ COSTA BELÉM

Rua Maria Augusta Belém, 212 - Vila Belém, Contagem - MG, 32015-100

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a pesquisadora Juliana Condé Rocha a desenvolver o seu projeto de pesquisa *(In-)visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque* que está sob a coordenação/orientação da Dra. Luiza Santana Claves, cujo objetivo é estimular a formação de leitores literários e de espectadores críticos, fortalecendo o sentimento de identidade dos estudantes a partir de projeto literário baseado no filme e no livro, de Stephen Chbosky, *As vantagens de ser invisível*, em turmas do 9º ano.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora, dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Contagem, em 03/04/2023.

Nome/assinatura e carimbo do responsável de onde a pesquisa será realizada

E.M. Domingos José Diniz Costa Belém

Ilson César Vieira
Diretor - Mat.: 128258-8

E.M. DOMINGOS JOSÉ DINIZ COSTA BELÉM
ENSINO FUNDAMENTAL
Lei de Criação nº 4009 - 31/05/2006
Port.Aut. de Fundamento nº 1006/2008
Rua Dª Maria Augusta Belém, 212-B Vila Belém
Contagem/MG - CEP:32.015-100 - Fone:3055-8757
em.domingosbelém@edu.contagem.mg.gov.br