



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ANGELITA CRISTINA DE MORAES

**A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*, DE STELLA MARIS REZENDE (2011):
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

CORNÉLIO PROCÓPIO-PR

2018

ANGELITA CRISTINA DE MORAES

**A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*, DE STELLA MARIS REZENDE (2011):
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone.

CORNÉLIO PROCÓPIO-PR

2018

1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As discussões e reflexões realizadas na dissertação – A representação feminina na obra **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta para a educação literária – culminaram na elaboração deste material para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental que teve por objetivo dar foco à representação da mulher. Vale lembrar que para a produção da Sequência Expandida foram levadas em consideração não apenas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010) e a **Lei 11.340/06**, mas também os resultados analisados de um questionário aplicado à turma em questão, que indicaram como necessária a articulação de questões presentes na sociedade atual, como a temática da mulher, aos conteúdos escolares.

Considerando estes aspectos, nesta seção será apresentada, inicialmente, a análise da obra **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende, pertencente ao acervo do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) de 2013, base para a proposta didática, a fim de evidenciar a representação feminina na obra e os recursos estilísticos e expressivos.

Em seguida, delinea-se a proposição do material didático alicerçado nos pressupostos metodológicos voltado para o letramento literário, considerando a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007). Também serão apresentadas as etapas da Sequência Expandida, as quais permitem a articulação entre os conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa e temáticas relacionadas a discussões do nosso tempo, como as questões de gênero, bem como os instrumentos avaliativos. O diário de leitura oferece-se como mais uma estratégia metodológica. Desse modo, o uso do diário de leitura se fará paralelamente às etapas da Sequência Expandida.

Por fim, serão expostos os resultados, ainda que parciais, obtidos a partir da implementação (parcial) da proposta de intervenção. A finalidade é revelar os pontos positivos e as dificuldades encontradas na aplicação do material didático.

1.1 Um olhar sobre **A mocinha do Mercado Central**

A obra **A mocinha do Mercado Central** (2011), da escritora mineira Stella Maris Rezende, mestre em Literatura Brasileira, venceu o Prêmio Jabuti de 2012, nas

categorias Melhor Livro Juvenil e Melhor Livro de Ficção. A obra integra o acervo do PNBE de 2013 e é o primeiro livro de uma trilogia publicada pela autora, sendo os outros dois **A sobrinha do poeta** (2012) e **As gêmeas da família** (2013), possuindo personagens diferentes e cenários diversos.

Trata-se de um romance de formação¹, que está organizado em nove capítulos e narra a história de uma moça simples e sonhadora, Maria Campos, residente em Dores do Indaiá. Ela foi concebida de forma violenta, em um percurso de ônibus no qual sua mãe viajava de Belo Horizonte a São Paulo. Na rota, Bernardinha sofreu abuso sexual. Entretanto, ao descobrir-se grávida, a mãe da protagonista que era “[...] firme, resistente” (REZENDE, 2011, p.27), optou pela vida e decidiu manter a gravidez, sozinha, na cidadezinha de Minas Gerais.

Estimulada pela sua vizinha e amiga Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, que considerava importante os significados dos nomes, aos dezoito anos de idade Maria, cujo significado é “a escolhida, a senhora” (REZENDE, 2011, p.18), decide viajar por diversos locais do país, assumindo não apenas diferentes nomes mas também personalidade distintas, correspondentes ao significado de cada novo nome de que se apropriava. Para a personagem principal “[...] o mais premente naquela fase da vida era ser todas as moças que ela pudesse ser, a partir dos nomes que ela mesma escolhesse para si, no intento de ser mais senhora de si” (2011, p.20).

De acordo com Ângela Leite (2015, p.131) o ponto de partida da aventura da personagem de Rezende “[...] é a ideia de que os nomes fazem as pessoas, isto é, seus significados determinam não só o caráter do portador, como o caminho que irá trilhar na vida”. A autora acrescenta que a história da jovem, que começara tragicamente de um estupro, desdobra-se em diversas outras, escolhidas por Maria, na medida em que também elege nomes e procura vivenciar as experiências que cada um deles indica.

Enquanto dormia e sonhava no ônibus, decidiu tornar-se Zoraida, mulher cativante e sedutora, que trabalhava em um restaurante de Brasília. Em São Francisco, Norte de Minas, chamou-se Tereza, moça prestimosa, enfermeira voluntária e dedicada em um hospital de parques recursos. Em São Paulo, foi Simone, “aquela que escuta” (p.36), vendedora ambulante na rua 25 de Março. Em Belo Horizonte, tornou-se Miriam, “a filha desejada” (p.49), visitante da tia Marta; conheceu

¹ Gênero literário definido pelo escritor e doutor em psicologia Jacob Pinheiro Goldberg, na orelha do livro.

o Mercado Central e o amor à primeira vista na praça Raul Soares. No Rio de Janeiro, Nídia, “pássaro recém saído do ninho” (p.59), trabalhou em uma padaria e fascinou-se pelo mundo da leitura. Em São João Del Rey, como Gilda, “aquela que pode se sacrificar” (p.88), conheceu seu pai. De volta à cidade natal, Selma (“a amiga da paz”, p.97) Gilda Nídia Miriam Simone Tereza Maria Campos reencontra sua mãe e se entristece pelo suicídio da amiga Valentina Vitória. Por fim, Telma Lara, nome artístico adotado pela profissão de atriz.

O recorrente significados dos nomes no decorrer da obra, constitui-se um recurso empregado pela autora que tem como função ajudar na caracterização e/ou descrição dos personagens: “[...] a enfermeira chefe de nome Sandra, ‘mulher que ajuda a humanidade’ [...]” (REZENDE, 2011, p.35); “Ficou amiga e depois virou namorada de um rapaz chamado Vinícius, ‘aquele que está nascendo’ [...]” (REZENDE, 2011, p.31); “Seu Anselmo ‘aquele que é protegido o por Deus’ [...]” (REZENDE, 2011, p.66); “[...] Ela se lembrou de que Fernando é de origem germânica e significa ‘o guerreiro destemido’”; entre outros.

Já a sobreposição de nomes da personagem protagonista reflete o amadurecimento nas dimensões humana, cultural, social, psicológica e intelectual favorecido pelas transformações, superações e interação com outros personagens com as quais encontra e convive. Enfim, remete às experiências adquiridas a cada novo nome que, conseqüentemente, desdobra-se em um novo sujeito, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade e para a sua emancipação. O romance, nesse sentido, oportuniza que o jovem leitor, a partir do universo ficcional criado por Rezende, confronte a sua vida, os seus próprios conflitos, na busca por sua identidade, permitindo que a Literatura possa exercer as suas funções, seja ela a educativa, a psicológica e/ou a de conhecimento de mundo e do ser (CANDIDO, 1972).

No que se refere à estrutura narrativa, a obra apresenta-se de forma fragmentada nos três primeiros capítulos e, a partir do terceiro capítulo, a narrativa se desenvolve de maneira linear. Desse modo, é construída *in medias res*: “[...] processo deliberado de alterar a ordem dos eventos da história ao nível do discurso: o narrador inicia o relato num momento já adiantado da ação, recuperando depois os fatos anteriores por meio de uma analepse²” (REIS; LOPES, 1988, p.258-259). No primeiro

² De acordo com Costa e Reis (1988), analepse corresponde genericamente ao conceito designado pelo termo *flashback*: “Entende-se por analepse todo movimento temporal retrospectivo destinados a

capítulo, por exemplo, “A ideia”, o narrador antecipa acontecimentos que só serão compreendidos pelo leitor na medida em que avançar as páginas do romance:

Tinha tudo para não abrir mão da vida, a Valentina Vitória: era bonita com aquele cabelo comprido, cheio e cacheado, tinha pai e mãe que viviam de mãos dadas, sabia o significado de muitos nomes [...]. Isso mesmo, dizia que fazia cocô toda manhã, e que isso lhe garantia saúde e entusiasmo. Maria pensava nessas coisas, pensaria nessas coisas pelo resto da vida, porque de fato Valentina era um dos mais belos e mais terríveis mistérios. Mas Maria precisava pensar em outras coisas. (REZENDE, 2011, p.13).

Primeira linha do romance, o trecho acima transcrito inicia-se sugerindo a morte de Valentina Vitória, personagem que o leitor desconhece. O que teria acontecido com ela? Certamente se perguntará o leitor. Também os verbos no passado – pretérito perfeito e imperfeito – indicam ações e predicados que já não podem mais ser atrelados e/ou executados por ela, indiciando, uma vez mais, a sua morte: “era” bonita [...]; “tinha” pai e mãe [...]; “sabia” o significado de muitos nomes [...]; “fazia” cocô [...]. A morte da amiga será revelada apenas no último capítulo, “Olhos verdes” quando, de volta à sua cidadezinha natal, a mãe lhe conta o seu suicídio, corroborando, portanto, traço que define a construção narrativa *in media res*, que é o de obrigar o narrador a contar depois no plano do discurso, o que aconteceu antes no plano da história:

- Eu não te contei nada antes, porque não queria estragar o seu passeio. De que adiantava você saber da notícia, se não ia poder fazer nada? Mas... Um mês depois que você saiu daqui, a Valentina Vitória se suicidou. [...]
- Foi muito triste... A mãe e o pai resolveram ir embora. A casa continua vazia. Ninguém alugou mais.
- A Valentina Vitória...
- Ela estava namorando um moço que chegou aqui em Dores com panca de conquistador barato, todo mundo via ele não valia nada, mas a Valentina danou a dizer que ele era o amor da vida dela. O namoro não durou mais que duas semanas, o moço terminou tudo, disse que ia embora e que ela tinha sido só um passatempo na vida dele. Ela não aguentou mais e se matou. (REZENDE, 2011, p.98-99).

relatar eventos anteriores ao presente da ação e mesmo, em alguns casos, anteriores ao seu início” (p.230). Cf: REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

No segundo episódio do primeiro capítulo, se assim se pode dizer, dada a ruptura com a ordem cronológica dos fatos, Maria entra distraída no palco e trava diálogo com o cenógrafo, que a reconhece; e ela a ele:

– Boa tarde. Sou o cenógrafo... É a protagonista, não é? Vi a sua foto com o diretor, ele estava levando para a gráfica. [...].
Aquele voz rouca. Então ela o fitou, sem timidez. Sabia que o reencontraria. Sabia. Ele interrompera o trabalho, olhava-a.
– Eu me lembro de você. É o rapaz da praça Raul Soares.
Ela disse, com o coração atabalhado.
– Eu me lembro de você. Quando vi a sua foto hoje, nem sei dizer o que senti.
Ele disse, aproximando-se.
– Sempre me lembro de você.
Ela confessou, com um sorriso que crescia.
– Eu também sempre me lembro de você.
Ele confessou, aproximando-se ainda mais.
E depois ele ainda disse:
– Eu tinha a sua imagem. A sua imagem está o tempo todo comigo. Uma mocinha meio perdida em Belo Horizonte, que ficou olhando o meu desenho... Que não sabia direito onde era o Mercado Central...Você é a mocinha do Mercado Central. (REZENDE, 2011, p.14).

Esta situação narrativa, figurada na abertura do romance, também corresponde a um momento adiantado da história, que será esclarecida no sexto capítulo, “O décimo sétimo andar”:

Estava na praça Raul Soares. Avistou um rapaz claro, de bermuda xadrez e camiseta listrada, com uma prancheta sobre os joelhos, sentado num banco de cimento.
Aproximou-se ficou observando o desenho que ele fazia.
O rapaz não parecia se incomodar com a presença dela. [...].
Me desculpe...É que hoje estou confusa com Belo Horizonte... Queria uma informação.
– Pode perguntar.
– Onde fica o Mercado Central? Sei que é aqui perto, mas...
(REZENDE, 2011, p.51-53).

Um outro aspecto que deixa transparecer a ruptura com a ordem cronológica dos acontecimentos, ferindo o encadeamento lógico de motivos e situações, são alguns marcadores temporais também apresentados no primeiro capítulo da obra: “**Mas antes** havia a mãe da Valentina [...]” (p.15, grifos da autora); “**Mas antes, bem antes**, o que havia era uma certidão de nascimento [...]” (p.17, grifos da autora); “**Depois desse primeiro dia**, elas se encontraram outras vezes [...]” (p.18, grifos da autora). Esta discussão é empreendida por Carneiro, que afirma:

[...] a construção temporal na narrativa também contribui no processo de formação do objeto estético por parte do leitor; que encontra no texto instrumento par a criação desse objeto em sua imaginação. Nada é dado como certo; as descrições do tempo apenas sugerem ao leitor o caminho a ser seguido. (CARNEIRO, 2015, p.41-42).

Este tipo de anacronia narrativa, que resulta no desvio entre a ordem dos acontecimentos no plano da história e no plano do discurso, aqui o recurso *in medias res*, constitui uma forma de instigar e captar a atenção do leitor para a leitura das próximas páginas da obra, a fim de desvendar os “mistérios” aludidos inicialmente e que serão revelados no decorrer dos capítulos. Estas lacunas, presentes em diferentes momentos na obra literária de Rezende, oportuniza que o sujeito adentre e/ou preencha a narrativa, a partir da imaginação, das suas experiências de mundo, de seus conhecimentos culturais, sociais e de outras leituras efetivadas.

A narração da obra é feita em terceira pessoa, por meio de um narrador onisciente que demonstra conhecer detalhadamente os acontecimentos, bem como o universo íntimo da protagonista, oferecendo ao jovem leitor o acesso à sua realidade humana. Desse modo, a narração é cruzada por acontecimentos, reflexões, pensamentos e/ou sentimentos da personagem, desvelando-os. Utiliza-se, assim, de um tom intimista e introspectivo para que a protagonista vá sendo, aos poucos, revelada pelo enredo, de forma que “[...] o leitor reconheça nas ações e reflexões do personagem sua própria voz” (CARNEIRO, 2015, p.26).

Então existia uma beleza assim! Por isso a tia Marta a convidara para entrar em seu quarto-biblioteca. E ainda pensou: ‘Vai ver, toda biblioteca é um lugar encantado’.

Ela ficou muito tempo naquela biblioteca de estilo manuelino. Leu páginas e páginas do Fernando Pessoa. Era a sua comemoração dos duzentos anos da chegada da família real.

Era também a comemoração da chegada de um pássaro.

Afinal, Nídia tinha muitas almas. Nem sabia quantas. Mas sabia que sentia. Que podia continuar sentindo. E, recém-saída do ninho, podia voar. (REZENDE, 2011, p.82).

Acrescenta-se o fato de que o narrador não apresenta julgamentos moralistas sobre os sentimentos, pensamentos e/ou ações dos personagens. Este aspecto pode ser notado, por exemplo, no capítulo “O perigo e a proteção”, no qual a protagonista atende a um pedido de Seu Wagner (patrão enquanto vendedora na rua 25 de Março), que era o de receber uma mercadoria, guardá-la e, depois, entregar para ele. E, assim,

ela o fez: a personagem entregou a encomenda e avisou que iria embora, mas o patrão fez um convite: “– Sabe que pode ganhar muito mais dinheiro, se ficar e me auxiliar. Eu gosto muito desse seu jeito discreto. Ele é perfeito pro meu trabalho paralelo, sabe” (REZENDE, 2011, p.45). Neste capítulo, o narrador não elucida o que seria este “trabalho paralelo” de Seu Wagner, nem em que consiste a mercadoria, entretanto faz alusões de que seja algo ilícito. Portanto, não há qualquer tipo de avaliação do narrador em relação à conduta do patrão, nem ao comportamento de Simone (Maria), apenas a narração dos fatos, deixando, assim, lacunas para que o leitor faça suposições e construa hipóteses de leitura.

Para ainda não configurar uma visão maniqueísta de mundo, Seu Wagner não é “pintado” como vilão, pois segundo Simone, “Do jeito lá dele, era um homem bom” (REZENDE, 2011, p.45). Além disso, a opção da protagonista em não continuar realizando tais “trabalhos paralelos”, não revela uma lição de moral, mas uma escolha própria “[...] delimitada pelo senso de responsabilidade pela conduta legal diante da sociedade. O que demonstra a delicadeza e a singeleza de se tratar o assunto deixando com que caso, haja algo a acrescentar, fique por conta do leitor” (CARNEIRO, 2015, 46). Desse modo, a narrativa conduz e incita a coparticipação do leitor, dado o equilíbrio entre a voz do narrador e a atuação do leitor na composição literária; exemplo disso é a não evocação do didatismo, do preconceito e/ou do moralismo na obra, conforme demonstrado na situação narrativa acima mencionada.

De modo igualmente importante está o fato de que o narrador onisciente, na verdade, é uma voz feminina. A narração é efetivada por Marta (tia da protagonista), aspecto que favorece a ampliação e a visibilidade da voz da mulher no campo literário. Entretanto, o leitor consegue identificar que o narrador, na verdade é a tia Marta, somente no último capítulo, “Olhos verdes”, quando ela assume o discurso, em primeira pessoa, e diz:

De uns tempos para cá ela me visita com mais frequência, entra no meu quarto-biblioteca, escolhe vários livros e leva, lê e depois me devolve. Nos duas passamos bons momentos conversando sobre poesia, romances e contos, com cafezinho quente e biscoitos de queijo que ela traz do Mercado Central. Pequenina, magrinha, com cabelo ralinho, ela é a mocinha do Mercado Central [...]. Ela gosta de imaginar, tanto quanto eu. Foram as ‘imaginagens’ dela que me deram vontade de escrever este livro [...]. Com muito gosto, ajudo nas despesas com passagens, alimentação e livros. Maria está montado sua própria biblioteca. (REZENDE, 2011, p.101-104, grifos da autora).

A presença de Marta na narrativa também se apresenta como relevante na obra, na medida em que instiga em Maria/Nídia o prazer pelo mundo da leitura. Foi a partir da promessa feita a ela, a de visitar o Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, onde Maria se estabeleceu por um tempo – hospedara-se no apartamento da própria tia em Copacabana –, que colaborou para que a personagem principal, que dizia não gostar de livros, se encantasse por eles: “Ao sair do Real Gabinete Português de Leitura, de braços dados com o Fernando pessoa, Nídia andou até a estação Uruguaiana. [...] Com ele desceu a escada rolante. Com ele, correria todos os riscos” (REZENDE, 2011, p.83).

Na narrativa, mescla-se o ficcional, o sonho, a magia, com a realidade: “A maestria da autora consiste em girar esse enredo caleidoscópico confundindo o leitor: sonho e realidade se mesclam, e mesmo essa suposta ‘realidade’ pode ser apenas ficção” (LEITE, 2015, p.131). A mistura entre o real e o imaginário é perceptível no capítulo “A entojada e a idiota”, por exemplo, no qual Maria sonha estar em Brasília, em 1960, como Zoraida, e entre as suas aventuras, imagina como seria a inauguração da capital que ocorreria depois de 8 dias. De repente, a protagonista acorda no ônibus e lembra-se de um encontro real que teve com Valentina Vitória na Cafeteria Oeste de Minas. Em seguida, como um redemoinho, vê-se novamente em Brasília e observa a vó Duca e Nossa Senhora do Loreto conversando. Apesar de não existir uma divisão formal entre sonho e realidade na tessitura da narrativa, a autora emprega recursos que orientam o leitor no processo de leitura:

Aliás, não existe na obra essa clara divisão formal. Parágrafos iniciando por frases em negrito, ou soluções gráficas e cromáticas dadas pelo ilustrador concedem a quem lê luz suficiente para se orientar ao longo dessa narrativa tão incomum. Sua originalidade está, por exemplo, na forma com que a escritora cria os diálogos, evitando travessões para indicar as falas, ou inserindo-as na narração sem sinais de pontuação que as distingam. Tais recursos refletem a caprichosa artesanaria desenvolvida por Stella [...]. (LEITE, 2015, p.131).

Salienta-se que a construção da obra é, ainda, permeada pelo universo artístico do teatro e do cinema, já que a protagonista experiencia tais campos ao tornar-se atriz e admirar o cinema. Antes mesmo destes acontecimentos serem conhecidos pelo leitor, o universo do cinema se evidencia no prefácio da obra, escrito pelo ator e diretor Selton Mello, cuja foto está estampada. Mello não faz considerações críticas sobre a obra, como era de se esperar, mas expõe a emoção que o romance

Ihe ocasionou e indicia alguns elementos que compõem o romance. Faz alusão, por exemplo, ao capítulo “A oitava visitante”, no qual Maria/Nídia depara-se com algo um tanto inusitado, um homem triste que no calçadão de Copacabana escrevia nomes em grãos de arroz. Por meio de uma linguagem poética, ele convida o leitor a suspender a correria do dia a dia e procurar enxergar o que está escrito no arroz, a adentrar nas aventuras da menina protagonista em tempos anêmicos, pois é uma leitura que faz sonhar e encher o peito de alegria, o que tornará a vida bem melhor.

O ator ainda adquire vida no texto, pois se torna personagem no livro. A protagonista após assistir ao filme **Libela e o prisioneiro** diz, ao sair do cinema, estar apaixonada pelo ator principal, vivenciado por Selton Mello. Ao final de sua viagem para o Rio de Janeiro, em uma confeitaria da cidade, ela realiza o sonho de se encontrar com o ator e ambos conversam sobre a vida e os significados de vida que cada nome possui, “parecia mágica” (REZENDE, 2011). Ao incorporar Selton Mello no romance, como escritor do prefácio e personagem, a autora utiliza-se de uma estratégia, que é a de se valer de uma imagem conhecida pelos telespectadores brasileiros, seja na televisão ou no cinema e, assim, configurar um discurso de autoridade, de prestígio, pela projeção que ocupa nos meios televisivos e cinematográficos (SILVA, 2015).

Considerando estes aspectos é que Rezende favorece o estabelecimento de pontes para a interação com o leitor, capturando-o para a narrativa, fazendo com que ele se surpreenda diante dos fatos, bem como oportuniza que fantasia e realidade se imbriquem na atmosfera mágica e misteriosa da vida e seja transportado para o romance por meio do trabalho artístico e estético da linguagem literária (CARNEIRO, 2015).

Além do prefácio da obra, também as ilustrações de Laurent Cardon ao longo das suas páginas permitem que o leitor estabeleça antecipações e hipóteses de leitura, orientando-o na construção dos sentidos do texto. As ilustrações, cuja técnica utilizada para a produção das imagens se dá a partir de traçados feitos à mão, representam lugares, objetos, pessoas ou ainda ações e/ou acontecimentos vivenciados pela personagem principal, por exemplo, o encontro com Sérgio na praça Raul Soares, em Belo Horizonte, ou com Selton Mello, no Rio de Janeiro, a visita no Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, entre outros. As ilustrações que acompanham a narrativa inserem o leitor no universo ficcional, concorrendo para a aproximação entre protagonista e sujeito leitor, por meio da leitura verbal e não-

verbal no romance, auxiliando na construção dos significados e sentidos do texto, compondo, portanto, um projeto estético e literário (CARNEIRO, 2015).

Deve-se, por outro lado, considerar que a sintonia entre a linguagem visual com a verbal que ocorre no romance, apesar de não necessariamente extrapolar os significados do texto escrito, delineia-se como um reforço do que exprime o texto e/ou como uma representação elucidativa da trajetória da protagonista em suas viagens. Sendo assim, as ilustrações colaboram para a compreensão da narrativa. Por meio delas, o leitor tem a oportunidade de acompanhar alguns acontecimentos vivenciados por Maria, descritos por meio da linguagem verbal e representados por meio das imagens. Desta forma, vale salientar que ambas as linguagens, a verbal e a visual, inter-relacionadas, mostram-se igualmente necessárias e importantes à constituição da obra. Um bom entrosamento entre ambos [texto e ilustrações] ajuda as histórias a ganharem vida (ALENCAR, 2009).

Já a capa do romance possibilita que o leitor estabeleça relação do título com a trama, uma vez que traz a imagem de uma jovem franzina e magra com uma mala na mão. Também o título, **A mocinha do Mercado Central**, remete ao enredo, uma vez que a protagonista é uma moça que sai em viagem, com uma pequena mala, para diferentes cidades do país, entre elas Belo Horizonte. Quando chega lá, conhece um rapaz na praça Raul Soares que, durante toda a narrativa, não mais esquecerá. Este rapaz é que lhe explica onde era o Mercado Central e que a indicara onde comprar os biscoitos de queijo, os quais sempre comprava para presentear a tia. O mimo de Maria à tia é que a fez apelidar a sobrinha de “a mocinha do Mercado Central”. Nesse sentido, tanto o título quanto a capa da obra constituem-se estratégias utilizadas pela autora que permitem ao leitor elaborar hipóteses e esboçar antecipações de leitura.

Outro paratexto que favorece o contato inicial e a aproximação do leitor com a obra é a orelha, elaborada pelo o escritor e doutor em psicologia Jacob Pinheiro Goldberg, que instiga a sua leitura. O autor faz referência à linguagem, à intertextualidade, bem como a algumas temáticas que povoam o livro e “[...] que transitam de uma aparente inocente ingenuidade até os conflitos existenciais mais complexos, numa sofisticação que garante ao livro um lugar privilegiado para a doce e difícil aventura de viver”. Na contracapa, há uma breve apresentação do livro pelo professor e escritor Ricardo Benevides, bem como uma invocação ao leitor para abrir o coração e se emocionar com a história de Maria Campos, por meio de um sotaque mineiro e de uma escrita íntima e delicada da autora. Na última página da obra, há

uma breve apresentação sobre a autora, aspecto relevante, pois é uma forma de o leitor conhecer um pouco sobre a autora, Stella Maris Rezende.

O livro ainda traz duas epígrafes, uma delas é de Carlos Drummond de Andrade – “Sob a pele das palavras há cifras e códigos” (p.05) – e, a outra, de José Saramago – “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos” (p.05). Elas apresentam indícios de diálogos com o enredo, os quais poderão ser confirmados pelo leitor no decorrer da narrativa. No último capítulo, por exemplo, quando a protagonista cita e explica alguns versos de seu poeta preferido, Carlos Drummond de Andrade, são estes mesmos versos que constituem uma das epígrafes.

As epígrafes não apenas conduzem à trama, como também traduzem um dos recursos expressivos mais significativos da obra, a intertextualidade, que se apresenta como elemento que oportuniza a participação do leitor, de modo que faça inferências a partir de conhecimentos prévios de outras obras e autores. A intertextualidade emerge tanto de forma implícita quanto explícita. No primeiro caso, pode-se ilustrar com a situação narrativa envolvendo Tadeuzinho, um garoto de 8 anos de idade, hospitalizado, que dizia estar cansado, muito cansado e morre. Antes de sua morte, entretanto, pedia à Tereza (Maria) para que lhe contasse histórias, e insistia para que contasse mais uma, e mais outra... remetendo, portanto, a Sherazade que também contava uma história após a outra ao rei, cujo intuito era que ele poupasse a sua vida. Também explicitamente, quando a protagonista, no Real Gabinete Português de Leitura, encontra um livro de Fernando Pessoa e começa a ler o poema “Não sei quantas almas tenho” e se identifica com a mensagem poética e com o autor: “Ela riu baixinho, porque estava lendo o livro de um guerreiro destemido que inventava muitos nomes para ele. Coisa que ela também gostava de fazer” (REZENDE, 2011, p.82).

A intertextualidade apresenta-se, ainda, em vários outros momentos da obra, por exemplo, no sétimo capítulo, quando Maria vê uma estátua de Otto Lara Resende e lê uma frase do autor (p.78), ou quando chega no Real Gabinete de Leitura, no Rio de Janeiro, e se vê tomada de uma atmosfera estranha e agradável e, por isso, lembra-se do filme da série Harry Potter (p.79). Também no oitavo capítulo, quando a personagem principal visita a Biblioteca Otto Lara Resende, em São João Del Rey, e começa a ler um livro de perfis, **O príncipe e o sabiá**, de Otto Lara Resende (p.88), ou quando faz alusão à Marília de Dirceu, musa do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga, quando vai tomar café em um bistrô (p.94). Ou, ainda, no último capítulo, quando Marta, tia da protagonista, cita o poema de Clarice Lispector, “Liberdade é

pouco”, (p.103) e Maria refere-se e explicita versos do poema “Preso à minha classe e a algumas...”, de Carlos Drummond de Andrade (p.109).

Em relação à linguagem, ressalta-se a presença de neologismos, o emprego de expressões mineiras e de termos da linguagem culta e/ou que fazem alusão ao universo cultural das diferentes regiões em que a autora morou, como afirma Leite: “[...] ora interiorana, um muito próprio “mineirês” (a escritora nasceu em Dolores do Indaiá), ora sofisticada e cheia de referências culturais” (LEITE, 2015, p.130). Observa-se tais elementos na linguagem, por exemplo:

Mas Maria ainda ficou imaginando mais coisas, antes de se concentrar na personagem que interpretaria dali a duas horas. Imaginou, por exemplo, que ela e o Sérgio, depois da estreia da peça, sairiam para comer uma pizza num dos lugares mais **tranchês** de São Paulo. E depois da pizza, o que aconteceria? Será que teria coragem de ‘deixar de ser moça’, como diria Bernardina? Ela ficou imaginando. Ela que estivesse em Copacabana e não entrara no mar, por vergonha de mostrar o corpo, tão pudica, **tão coió da roça**, tão tímida, tão diferente da maioria das meninas da mesma idade. Ela que em vez de dizer ‘estou menstruada’, ri e fala ‘**estou monstruada**’ [...]. (REZENDE, 2011, p.103, grifo nosso).

A repetição de termos e o jogo de palavras é outro recurso estilístico recorrente na obra. No primeiro capítulo, por exemplo, a ênfase na palavra “imagina”, para fazer referência à mãe de Valentina, traz um tom humorístico ao texto. O termo “mágica” e/ou “magia”, que reaparece em outros capítulos da obra, não raro, também convoca o leitor a adentrar no universo do sonho, do fantástico e/ou mágico, a por-se a imaginar com a protagonista e, simultaneamente, a refletir aspectos de sua própria realidade, como a chuva que cai, o respirar e o emocionar-se. Tal recurso aguça a atenção e o encanto do leitor pela forma artística com que as ideias são construídas, bem como desvela o gosto estético da autora e o quanto a relação entre forma e conteúdo são importantes na construção do texto, já que o valor expressivo do enunciado é indissociável dos termos e de sua ordenação. Assim, a união entre o plano do conteúdo e o estrutural, diz muito *do* e *sobre* o mundo real (JOUVE, 2012) e expande a capacidade de ver e sentir o ser humano (CANDIDO, 1972;1995):

Imagina, vou chamar a minha filha, eu gosto muito da amizade de vocês.
Imagina, acabei de assar um bolo de chocolate, vocês vão merendar,
Imagina, a sua mãe está boa?
Imagina, sabia que a gente morava num lugar onde ventava quase o tempo todo? Imagina, pode entrar, ela já vem.

E a filha da imagina, a Valentina Vitória, sabia de cor inúmeros significados de nomes [...]; imagina ter uma amiga assim [...]. O melhor de tudo, o mais divertido mesmo, era que a filha da imagina era mágica. Assim:
Isso é mágico, sabe?
Cada nome tem a sua magia. A mágica da vida é exatamente esta. Uma magia essa coisa de respirar e se emocionar.
O mágico é que eu cheguei no momento exato que a chuva começou a cair. Nossa que magia do momento, foi tudo mágico [...] a vida é mesmo muito mágica.
Então, tivera a ideia de fazer uma entretenga como esses dois aparatos, o imagina e o tudo mágico. Se havia uma coisa que gostava muito, era imaginar. (REZENDE, 2011, p.15-16).

No que se refere ao espaço da narrativa, todos são urbanos e conforme Carneiro (2015, p.26) “[...] exercem a funções de estabelecer um elo com a vida dos destinatários”. São espaços percorridos pela protagonista e que estão indicados nos capítulos dos romances, sendo que cada um deles compõe um enredo menor que, por sua vez, integra um enredo maior e central da obra. Maria sai de Dores do Indaiá para a sua primeira aventura, em Brasília; posteriormente viaja para São Francisco, São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São João Del Rey e, por fim, retorna para a sua cidade de origem. A cada novo deslocamento espacial da protagonista, surgem novos acontecimentos que abarcam a vida em sociedade e mudanças na vida da personagem, durante a sua busca identitária, tema central do romance. Os diferentes espaços, assim, contribuem para a composição da identidade de Maria. Além disso, apresentam registros históricos e dados da realidade social e cultural da localidade e, por isso, o romance além de colaborar para a ampliação das referências estéticas, contribui para a expansão do universo histórico, social e cultural do leitor.

Salienta-se que a cada mudança espacial, integram-se, ainda, temáticas diversas referentes ao universo juvenil, como o amor, os conflitos existenciais; outras, peculiares à idade, como a esperança, a imaginação, o sonho, a construção de identidade, etc.; ou, ainda, que se apresentam no mundo atual, por exemplo, a morte, o suicídio e o abuso sexual. Ao abordar temas que compõem o mundo contemporâneo, o romance propicia reflexões e/ou debates para o leitor, uma vez que apresenta assuntos considerados perigosos ou tabus (GENS, 2008), como os referentes a violência contra a mulher, entre eles, a violência sexual. Stella Maris Rezende utiliza-se da linguagem artística e literária na narrativa como instrumento para tratar de uma problemática social, apresentando tal assunto sob uma perspectiva otimista para a personagem principal:

Na história, Maria é fruto de uma concepção violenta durante um assalto ao ônibus com destino de Belo Horizonte – São Paulo. Apesar do fato a narrativa percorre um caminho otimista, a personagem segue sua jornada entre a felicidade e a tristeza, a coragem e a covardia, a esperança e o medo, o sonho e a realidade. Não há uma radicalização de escolha entre os pólos, tampouco um sombreamento entre um ou outro; o que acontece no decorrer da narrativa é a exploração e a flexibilização entre os paralelos. A personagem perpassa por vários sentimentos: tristeza, alegria, coragem, covardia, esperança, medo e vai se construindo no decorrer da narrativa. (CARNEIRO, 2015, p.23).

Por meio de uma narrativa que aborda literariamente de forma sutil e delicada questões que integram o cotidiano, oportuniza que, a partir do universo simbólico da linguagem, o leitor vivencie certos embates, alguns no âmbito de suas próprias experiências, atuando como uma espécie de prática emancipadora e humanizadora por meio do confronto com imagens ligadas a violência, entre vários outros temas e aspectos possíveis a partir das especificidades da obra de Rezende. Assim, contribui para o processo de formação leitora e humana do indivíduo.

Convém ressaltar também que o romance não apresenta uma visão estereotipada em relação ao gênero feminino. A protagonista, por exemplo, é representada por Rezende como uma jovem mulher, sujeito que tem voz e opinião própria, que tem espaços de circulação diversos, que não sofre dominação masculina, que é submissa apenas aos seus mais variados sonhos e desejos, rompendo com acepções de que mesmo quando as escritoras são mulheres, carregam nas suas produções fortes marcas de ideologias patriarcais, dicotomias hierarquizadas de gêneros, como a mulher-objeto X sujeito-homem; silêncio X voz, dominação X submissão, etc. (ZOLIN, 2015).

Para compor este retrato autônomo e independente, a personagem central tem a sua trajetória marcada por relações que extrapolam o convívio familiar. Para além do espaço doméstico, a jovem ultrapassa os limites da casa, tornando-se protagonista de suas decisões, ações, comportamentos, enfim, da sua própria vida. Ela revela não ter receio de sair da sua cidade de origem e da casa da mãe, viajar para lugares diferentes, adotar outros nomes e estilos de vida. Ela conhece outras culturas, aprende a lidar com diferentes tipos de sofrimento, dúvidas comuns à idade, bem como se conhece mais em cada nova experiência e em meio aos seus embates internos, o que é comum no processo de busca identitária. Ela vive principalmente uma viagem para dentro de si mesma, para o seu interior, demanda que faz parte do

amadurecimento e da construção da sua individualidade. E o enredo vai conduzindo essa viagem por meio de um discurso livre de estereótipos.

Acrescenta-se que a protagonista por apresentar uma situação econômica humilde, “[...] saiu de casa com a malinha de couro antiga, e na bolsa umas economias dadas pela mãe [...]” (REZENDE, 2011, p.21). Para, então, se sustentar financeiramente, Maria trabalhou em variadas profissões, aspectos que rompe com acepções estereotipadas de que as ocupações das personagens femininas estão às funções no âmbito da casa (ZOLIN, 2015). A narrativa também fratura o discurso de que o espaço destinado à mulher está reduzido ao lar, segundo estudos de Dalcastagnè (2005) e Zolin (2015) no que se refere às narrativas literárias contemporâneas.

Em relação a outras mulheres presentes no romance, ressalta-se a tia Marta, viúva, “aquela que reina em casa” (REZENDE, 2011). Ela é representada como uma mulher inteligente, fascinada pelo universo da leitura e escritora. Ela constrói em sua casa um mundo próprio, o da leitura, reina sozinha, enquanto leitora, no quarto-biblioteca, um lugar cheio de prateleiras com livros de cima a baixo: “Ali estava o mundo da tia Marta, suas coisas, seus livros [...]” (2011, p.57). E, por dar vida e voz à história da sobrinha, configura-se como personagem crucial, na medida em que também contribui para o processo emancipatório da protagonista, sobretudo por lhe instigar para os estudos e o universo da leitura.

Não menos importante é Bernardina, mãe da protagonista e vítima da violência sexual; não denuncia o crime por medo e vergonha, pois naquele tempo não havia delegacia de mulheres (REZENDE, 2011). Problemática, não raro, ainda hoje enfrentada por muitas mulheres na era contemporânea. A mãe é representada como uma mulher de fé, firme e resistente e, apesar do trauma que lhe deixou avessa ao namoro, revela-se como exemplo de superação. Uma jovem que já tinha perdido os pais e leva sozinha a gravidez adiante. Dá o nome a sua filha de Maria e a consagra a Nossa Senhora que, por sua vez, também tinha muitos nomes: “[...] A filha seria afilhada de Nossa Senhora. Portanto, não mais seria apenas o resultado de uma violência, de uma crueldade. Seria também uma consagração a Nossa Senhora” (2011, p.43).

Não é evidenciado na obra qualquer sentimento de vingança ou revolta de Bernardina em relação ao crime. Ao invés disso, nota-se uma atitude que compreende e perdoa o criminoso que cumpriu uma ordem dada pelo chefe do bando, optando

pela covardia do crime à sua própria morte: “– Eu fui profundamente ofendida, mas só eu sabia que *e/le* não era um moço tão cruel assim” (REZENDE, 2011, p.73, grifo da autora), ou ainda: “Mas me pediu perdão” (p.74). Uma história que simboliza uma, entre tantas, que ainda afrontam a mulher, desvelando que a violência no país não está circunscrita apenas ao âmbito doméstico, mas exposta na sociedade atual. Entretanto, a narrativa transcende para uma perspectiva menos estereotipada do ser humano, de que nem todo estuprador é um ser cruel, apontando, ainda, para outra faceta humana, a do arrependimento (SILVA, 2015).

Outro aspecto relevante é o relacionado às representações familiares na obra de Rezende, que apresenta uma composição tradicional, mas também evidencia um viés emancipatório de família. Regina Zilberman (2003) ao abordar a representação da família no texto **A Literatura na infantil na escola**, partindo de obras da literatura infantil, apresenta o modelo emancipatório. Apesar de a autora referir-se à literatura infantil, tal aspecto não se distancia de **A mocinha do Mercado Central**, voltado principalmente para o público juvenil, pois a acepção da autora é de que neste modelo, “[...] não se trata de um reforço da estrutura familiar ou de uma reforma em seu interior, mas da proposta de um outro funcionamento das relações entre indivíduos [...]” (ZILBERMAN, 2003, p.216).

No romance há a presença de novas estruturas familiares. A protagonista, Maria Campos, por exemplo, pertence a uma nova configuração familiar, pois foi criada sozinha pela mãe que engravidou jovem, aos dezoito anos. Maria foi concebida por meio de um ato de violência e, mais tarde, constatou que “[...] o que havia era uma certidão de nascimento, só uma certidão de nascimento, e ela era só Maria Campos. Filha de Bernardina Campos, pai desconhecido” (REZENDE, 2011, p.17). A personagem principal, que continha apenas o sobrenome da mãe, tinha uma relação afetuosa com ela e, apesar da forma como foi gerada, a moça prezava pela vida, ansiava viver novas descobertas, todas as experiências que o mundo poderia lhe oferecer e, assim, o faz.

Já Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, a “forte e vencedora”, era uma moça bonita, com cabelo farto, comprido e cacheado, fazia cocô toda manhã o que lhe garantia saúde e entusiasmo; morava com pai e mãe que viviam de mãos dadas. Desse modo, a jovem personifica um modelo familiar apontado culturalmente como tradicional. Entretanto, a personagem não suportou a tristeza de ter sido abandonada e suicidou-se, “Como se o amor de um homem fosse a única aventura dessa vida”

(REZENDE, 2011, p.99). Maria e Valentina desvelam que a complexidade humana está além da configuração familiar.

Não sei quantas almas tenho. Em vez de trágica, Valentina Vitória, que vivia falando em coisa mágica, poderia ter sido mágica. Por exemplo, poderia ter desembestado a ler poesia, de poetas diferentes, de épocas diferentes, com certeza teria ficado mais dona do seu nariz. Ou poderia ter começado umas aulas de danças. Ou ter ido ao cinema, várias e várias vezes. As histórias dos filmes diriam a ela que a maior mágica é a própria vida. Se todos morrem um dia, a maior mágica é a gente se encontrar com a vida. [...] Mas, *não sei quantas almas tenho*, que complicação. (REZENDE, 2011, p.99-100, grifos da autora).

Sob esta perspectiva, a autora apresenta um novo funcionamento familiar, retoma outro, o tradicional, mas não escolhe a representação de família ideal, seja para se viver e/ou ser feliz. Ambas estão presentes na sociedade, mas, muitas vezes, não são capazes de abarcar o mundo subjetivo do ser humano. Segundo Silva (2015), tanto Valentina quanto Maria conformam uma revelação complexa dos seres, já que desvelam suas idiossincrasias e, por isso, são multiformes e menos coesas:

Portanto a postura das personagens diante da vida não é pautada em um senso maniqueísta, em que de um lado há um ser estigmatizado pela sua origem e de outro um de origem e de vida bem aventurada, e, desse modo, cada uma das condições determinaria o destino de cada uma. (SILVA, 2015, p.95).

Por meio da tríade autora - narradora - protagonista, Stella Maris Rezende cede voz e oportuniza espaço para o gênero feminino, bem como colabora para superação de representações identitárias embasadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas do ser humano na Literatura, entre eles a da mulher. Além disso, os diferentes personagens são construídos e representados por meio da linguagem literariamente elaborada e liberta de um viés maniqueísta. Eles refletem situações e comportamentos existentes na sociedade contemporânea, permitindo que a distância entre o personagem representado e o leitor seja reduzido e, assim, concorra para a identificação e transformação do indivíduo que lê a obra.

Desse modo, o romance permite que o leitor ingresse na narrativa, interaja com o texto, imagine e preencha lacunas. Por meio de um jogo com o significado dos nomes, dos deslocamentos espaciais, da intertextualidade, da repetição de termos e o jogo de palavras, de uma linguagem literária e que contempla neologismos, expressões mineiras e termos da linguagem culta, do universo artístico do teatro e do

cinema, da não configuração de uma visão maniqueísta de mundo, a autora ao tecer a história de Maria e os seus percursos, suas mudanças e transformações que compõem o processo de construção de sua identidade, oportuniza que o sujeito adentre nos mais profundos sentimentos e pensamentos da personagem, que se enverede na tessitura do enredo. E, em meio às alegrias, tristezas, esperanças, angústias, violências, sonhos, arte e outras questões que permeiam a vida humana e a obra, o jovem leitor se veja diante de um projeto estético que, humaniza, porque o faz viver (CANDIDO,1972).

1.2 O letramento literário na sala de aula: uma possibilidade para a educação literária

A formação de leitores, sobretudo literário, na era contemporânea, é um desafio. Por isso, faz-se indispensável oportunizar na escola um trabalho que possa despertar o interesse do aluno para a leitura literária e colaborar para a formação crítica desse leitor, incluindo-se temas do seu tempo. Aqui, interessam questões relacionadas à mulher.

A relevância da articulação entre conteúdos curriculares e a questão de gênero revelou-se a partir dos resultados obtidos em questionário, nos quais os próprios alunos de uma turma do Ensino Fundamental II, partindo do seu conhecimento e/ou das experiências vivenciadas, revelaram a importância do trabalho no espaço escolar de temáticas ligadas à mulher. Além disso demonstraram que, em sua maioria, não leram obras de autoria feminina, nem textos literários ou outros que abordassem questões relacionadas à mulher, como a violência nas suas mais variadas formas (MICHAUD, 1989) e, ainda, revelaram que conheciam mulheres que já tinham sofrido agressão física e/ou verbal e, que mesmo na escola, já tinham presenciado intolerância contra o gênero feminino. Soma-se isto, a **Lei 11.340/06** (Maria da Penha) e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010), as quais expõem sobre a necessidade de conectar temáticas, como as associadas à relação de gênero, aos conteúdos dos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Diante desses aspectos, torna-se necessário que, em sala de aula, sejam favorecidas discussões de temas ligados à re(educação) das relações de gênero, a partir do estudo do texto literário, fomentando o discente para novos posicionamentos sobre o lugar e o papel da mulher na sociedade, bem como estimulando-o à reflexão

crítica, a partir da obra e do entendimento das especificidades do discurso literário. Afinal, de acordo com Cosson (2007, p.16), "[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelo discurso padronizado da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem".

Neste contexto, para que o texto literário possa, de fato, contribuir para a formação não apenas do leitor, mas também do sujeito crítico, que atuará na esfera social, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar seja feito de forma planejada. Isto é, que exista um trabalho organizado a partir de objetivos e de uma metodologia que atenda às peculiaridades da obra e também necessidades atuais, e que forneça subsídios ao aluno para a construção do conhecimento:

[...] o professor determina a leitura de obras literárias [...]. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvam a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mais precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2007, p.46).

Ao propor práticas de ensino da literatura planejadas, o docente poderá proporcionar novas condições de leitura para que, paralelamente às emoções, sensações e encantamentos que um texto literário produz, seja capaz de ampliar os significados do texto e atribuir sentidos à sua realidade, às contradições existentes na sociedade em que vive, visando à educação literária. Para isto, evidencia-se aqui a importância da seleção de uma metodologia de ensino que não somente sistematize as atividades a serem desenvolvidas, mas que propicie espaços para a interação, interpretação e recriação do texto pelo leitor:

[...] a tarefa de uma metodologia de ensino voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (BORDINI; AGUIAR, 1998, p.40).

Considerando estas questões e aspirando à educação literária, foi selecionada uma obra que discute temáticas associadas à mulher, que será articulada com uma proposta metodológica, a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007). Para uma maior compreensão sobre a proposição das atividades, faz-se relevante uma breve apresentação das especificidades de cada etapa da Sequência: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.

A Sequência Expandida inicia-se com a etapa denominada “Motivação”, que consiste em apresentar uma atividade para preparar o aluno para adentrar no universo da obra que será lida: “[...] em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON 2007, p.54). De acordo com o autor, as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que apresentam laços estreitos com o texto que vai ser lido. Acrescenta que a execução da motivação não pressupõe que se envolva conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade, entretanto destaca que atividades integradas revelam que o ensino da Literatura está atrelado ao ensino de Língua Portuguesa, ou seja, um está contido no outro.

A segunda etapa, “Introdução”, consiste na apresentação do autor e da obra. No entanto, a apresentação do autor não pode se transformar em uma longa e expositiva aula sobre a vida dele, mas sim fornecer informações básicas. Quanto à obra, o docente deve apresentá-la fisicamente ao aluno, chamando a atenção para a capa, orelha, entre outros elementos paratextuais, bem como falar sobre a importância da obra naquele momento, justificando assim a sua seleção; deve-se, entretanto, evitar uma síntese do enredo. Enfim, o estudioso enfatiza que a introdução não pode se estender muito e expõe alguns aspectos para o professor observar nesta etapa:

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução. (COSSON, 2007, p.61).

A “Leitura”, compreende o ato de ler, e é acompanhado de vários procedimentos, nomeados de intervalos de leitura, formados por atividades variadas, de forma que o aluno possa, gradualmente, fazer aproximações entre a obra literária, os demais textos e as atividades. Conforme Cosson “Esses intervalos são também

momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2007, p.81). Além disso, estes intervalos funcionam como um sistema de verificações, seja da leitura propriamente da obra, ou como um diagnóstico para o professor, que poderá elucidar dificuldades relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional, etc., manifestadas pelos discentes.

Acrescenta-se que, nesta etapa, faz-se necessário que professor e aluno busquem estabelecer, em conjunto, os prazos para a leitura da obra. É, ainda, conveniente que o docente observe a disponibilidade de tempo dos estudantes para a realização da leitura, entre as demais tarefas que se apresentam na sua rotina escolar: “Independentemente do tipo de acerto feito e das suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro” (COSSON, 2007, p.81).

Já a “Primeira Interpretação” tem como objetivo verificar a apreensão global da obra. Nesta etapa, o professor deve intervir minimamente na atividade proposta ao aluno, que deve “[...] traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre a sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2007, p.83). O professor deve, porém, estabelecer as balizas para a produção de um texto, mas não deve participar da sua elaboração:

[...] Ela deve ser vista, por alunos e professor, como um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. (COSSON, 2007, p.84).

Em seguida, há o aprofundamento da leitura por meio da “Contextualização”. Nesta etapa, espera-se o “[...] o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor” (2007, p. 86). Para Cosson, toda vez que se lê uma obra, está também lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se fundem de maneira que seria inútil tentar estabelecer fronteiras entre eles. Ainda que o contexto a ser explorado em uma obra seja ilimitado, o escritor propõe sete contextualizações: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática.

A “Contextualização Teórica” busca tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra: “Não se trata, porém, de fazer história das ideias a partir

do texto, mas sim de verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais” (COSSON, 2007, p.86). Quanto à Histórica: “[...] visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (2007, p.87). Nela, deve-se procurar a dimensão histórica que toda obra literária possui, seja para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Com relação ao primeiro aspecto, é pertinente, alerta Cosson, que se evite uma “[...] caça aos dados historicamente estabelecidos, para verificar-lhes a exatidão” (2007, p.87).

Já a “Estilística”, centra-se nos estilos de época ou períodos literários. Porém, deve-se buscar analisar o diálogo entre obra e período, como um alimenta o outro, indo, portanto, além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais. Segundo Cosson, são as obras que informam os períodos, uma vez que nenhuma delas identifica-se inteiramente com o período, mas participam no sentido de que ele é construído a partir delas. A “Contextualização Poética”, por sua vez, é assim denominada pela preocupação com a estrutura e/ou composição da obra, ou seja, com os princípios de sua organização. Para tanto, segundo Cosson, “[...] contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem” (2007, p.88). Segundo o autor, diz respeito à leitura da obra realizada de dentro para fora; em outras palavras, o modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal.

A “Presentificadora” “[...] é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim, dizer, de uma atualização” (2007, p.89). Nela, o discente é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, revelando, desta forma, a atualidade do texto. Por sua vez, a Temática refere-se aos temas abordados na obra, “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (2007, p.90). Entretanto, não se deve desvencilhar da obra em prol do estudo do tema, de modo que o estudo literário fique limitado a apenas um determinado assunto.

No que se refere à “Crítica”, Cosson expõe que “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra” (2007, p.88). Segundo o autor, não se deve entender esta contextualização considerando a crítica especializada como a única voz autorizada a abordar o texto, nem mesmo assumir esta voz como sendo sua, mas compreendê-la como uma análise que pode contribuir para a ampliação do horizonte de leitura dos discentes.

As duas etapas finais são a “Segunda Interpretação” e a “Expansão”. A “Segunda Interpretação”, adversamente à “Primeira Interpretação”, que busca a apreensão global da obra, tem “[...] por objetivo a leitura aprofundada de um dos seus aspectos. [...]. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas [...]” (COSSON, 2007, p.92). Além disso, não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. A “Expansão” é o momento em que são investidas as relações intertextuais: “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário [...]” (2007, p.94). Nesse sentido, busca-se destacar as possibilidades de diálogo que a obra em estudo articula com outros textos, precedentes ou contemporâneos.

Após a apresentação das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, faz-se relevante, ainda, destacar que ela, assim como a Sequência Básica, sistematizam a abordagem do material literário, integrando três perspectivas metodológicas. A primeira refere-se à técnica da oficina que consiste em oportunizar que o discente construa pela prática o seu conhecimento. Este princípio de oficina se apresenta, por exemplo, na alternância de atividades de leitura e escrita, atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. A segunda é a técnica do andaime que se fundamenta em dividir com o aluno, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. O professor atua como andaime, sustentando as atividades que serão trabalhadas de maneira autônoma pelos discentes. A terceira perspectiva é a do *portfolio*. O seu uso em sala de aula favorece ao aluno e professor, a possibilidade de fazer o registro das diferentes atividades realizadas e, concomitantemente, assistir o desenvolvimento alcançado, quando comparados os resultados iniciais aos finais, tanto do aluno quanto da turma.

Em relação à avaliação, Cosson destaca que se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. Ressalta que “[...] O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores” (2007, p.113). Desse modo, pode ser instrumento de negociações de interpretações que, diversas, conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais, configurando uma leitura coletiva. A leitura do discente deve ser discutida,

questionada e analisada, bem como deve apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Explicita, ainda, que a avaliação ocorre em diferentes momentos no processo de leitura e que se faz basicamente por meio de discussões e registros escritos.

A prática da oralidade, figurada na discussão de ideias, de acordo com o autor, constitui-se atividade tão importante quanto as centradas na leitura e na escrita. Entretanto, a discussão deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber as respostas. Para tanto, o professor deve coordenar o exercício da prática oral, ajudando os alunos a sintetizar seus resultados. Além disso, pode reservar momentos específicos para a realização das discussões combinadas com o registro escrito que, por sua vez, pode contemplar variados gêneros textuais.

Não menos importante está o fato de que os pressupostos metodológicos aqui apresentados estão em consonância com os quatro eixos propostos pelas **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio** (2008), que compreende a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística. Desta forma, a proposta didática da presente pesquisa se assenta nas orientações presentes no documento, as quais guiam a atividade do professor e fundamentam o seu trabalho pedagógico na Educação Básica da rede pública de ensino do Paraná.

Salienta-se, ainda, neste trabalho, que ao longo da proposta de sistematização literária do romance, o diário de leitura será mais uma estratégia metodológica para a educação literária. Para tanto, serão apresentadas perguntas que nortearão os alunos a refletirem sobre a obra. O objetivo é criar condições para que os sujeitos leitores envolvidos nesta situação específica de comunicação exponham, confrontem e justifiquem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura (MACHADO, 1998). Se de um lado o diário de leitura responsabiliza o aluno-leitor pela construção dos sentidos do texto, por outro, permite a sua expressão subjetiva, valorizando, desse modo, a sua subjetividade leitora e seu papel na recepção crítica do texto literário em estudo (ROUXEL, 2012).

Faz-se importante também o compartilhamento das anotações no diário de leitura; estratégia didática que estimula o prazer pela troca de impressões, pela criação de referências comuns, bem como pela busca de sentidos da obra literária (SOUZA, 2016). Além disso, favorece as competências de leitura, “[...] por meio do estímulo ao automonitoramento, do partilhamento explícito de diferentes modos de ler

e da busca coletiva por comprovações, no texto, para as hipóteses interpretativas levantadas [...]” (SOUZA, 2016, p.199). Acrescenta-se, ainda, de acordo com a autora, que após ao compartilhamento das anotações os alunos devem voltar ao diário de leitura e registrar se houve alterações em relação aos registros anteriores (por exemplo, se mudaram de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os colegas da turma mencionaram outras questões sobre o romance as quais eles não tenham pensado sozinhos, etc.).

Nesse sentido, os discentes são chamados a rever seus pontos de vista, cujo objetivo é não apenas ampliar os sentidos do texto literário, aumentando a sua adesão a ele, mas também auxiliar o professor a redimensionar suas ações, indicando novas estratégias e, desse modo, atender às fragilidades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos. Associado a esta ação, segundo Souza (2016), o docente deverá, durante a leitura compartilhada do diário, chamar a atenção para aspectos da obra que não foram observados pelos alunos e que considera relevante para a compreensão e fruição da obra, como estrutura narrativa, intertextos, foco narrativo, etc.

Diante do exposto, apresenta-se, a seguir a proposta de intervenção que tem como mote a obra **A mocinha do Mercado Central** que, visando à educação literária alia aspectos referentes à questão de gênero. Salienta-se que em cada etapa é(são) exposto(s) o(s) objetivo(s), tempo de duração, descrição das atividades e sugestões para o professor.

As atividades propostas trazem sugestões de textos, tópicos que orientarão a leitura do aluno, questões relacionadas ao romance, propostas de produções textuais, para as quais se apresentam as definições e especificidades (teóricas) dos gêneros textuais solicitados. Enfatiza-se, ainda, que o trabalho com o diário de leitura, além de constituir-se uma estratégia metodológica que oportuniza a expressão subjetiva dos discentes, indica caminhos para a construção de sentidos sobre a obra, na medida em que favorece a exposição e confronto das impressões de leitura, no momento da socialização dos registros, evidencia-se, também, como instrumento necessário para a verificação e acompanhamento das atividades realizadas, bem como das dificuldades e aprendizagens dos estudantes no processo de leitura literária.

Por fim, destaca-se que esta proposta didática foi elaborada para a turma do 9º Ano do Ensino Fundamental II (ano letivo de 2017) e que este material didático

pode ser adaptado pelo professor – as produções escritas ampliadas, por exemplo –, considerando a realidade de cada uma de suas turmas.

1.2.1 A Sequência Expandida de Leitura: uma proposta didática para o estudo literário de **A mocinha do Mercado Central**

Turma: 9º Ano do Ensino Fundamental II
Duração: 27 aulas
Obra: **A mocinha do Mercado Central** (2011) – Acervo do PNBE 2013
Autora da obra: Stella Maris Rezende

PRIMEIRA ETAPA: Motivação **“Faces da mulher”**

Duração: 1 aula.

Objetivo: Motivar os alunos para a leitura da obra, por meio de discussões e/ou reflexões de temáticas diversas sobre a mulher.

Atividade 1: Organizar a turma em grupos. Distribuir para leitura em cada grupo os seguintes textos: “Acusado de assédio, José Mayer admite em carta que errou e pede desculpas” (Texto 1), “A conquista da mulher pela sua independência no mundo atual” (Texto 2), “Maria da Penha, da dor à lei. Veja a história da mulher cuja vida mudou, mudou vidas.” (Texto 3) e “Mulher descobre traição de namorado e se suicida” (Texto 4).

Professor...

Os textos abordam os seguintes assuntos relacionados à mulher: o assédio sexual, a conquista da inserção da mulher no mercado de trabalho, a violência doméstica e o suicídio por traição/ abandono. Eles estão disponibilizados e podem ser acessados, respectivamente:

Texto 1

<https://extra.globo.com/famosos/acusado-de-assedio-jose-mayer-admite-em-carta-que-errou-pede-desculpas-21158359.html>;

Texto 2

<https://jornalismo2012.wordpress.com/2012/03/28/a-conquista-da-mulher-pela-sua-independencia-no-mundo-atual/>

Texto 3

<https://www.meionorte.com/noticias/maria-da-penha-da-dor-a-lei-veja-a-historia-da-mulher-cuja-vida-mudou-mudou-vidas-202771>

Texto 4

<http://www.folhamax.com.br/curiosidades/mulher-descobre-traicao-de-namorado-e-se-suicida/137684>

Atividade 2: Ao término da leitura das reportagens, solicitar que cada grupo destaque, por escrito, o que mais chamou a atenção. Em seguida, os grupos deverão socializar suas anotações e explicar o porquê de tais aspectos terem despertado sua atenção. Tais anotações deverão ser guardadas no *portfolio*.

Professor...

Orientar sobre a realização do *portfolio*. Explicar que todas as atividades produzidas serão colocadas na pasta.

Professor, a utilização do *portfolio* oportuniza ao aluno a possibilidade de fazer o registro das variadas atividades realizadas e, concomitantemente, permite a visualização do crescimento alcançado quando se compara os resultados iniciais com os finais, seja do aluno ou da turma (COSSON, 2007).

Atividade 3: Cada grupo ainda responderá oralmente alguns questionamentos suscitados pelas reportagens:

1. As reportagens apresentam algo em comum? Indique aspectos que convergem e divergem.
2. Considerando as situações de violência vivenciadas pelas mulheres nas reportagens, você considera que tais realidades podem ser superadas ou minimizadas ao longo do tempo? Como?
3. O que você sentiu ao ler o texto?
4. Na sua opinião, como as pessoas se sentem ao se depararem com tais assuntos e/ou situações que ainda são tão comuns na sociedade atual?
5. Você já presenciou e/ou sofreu violência? O que sentiu? Como reagiu?

**SEGUNDA ETAPA: Introdução
“Construindo hipóteses de leitura”**

Duração: 1 aula.

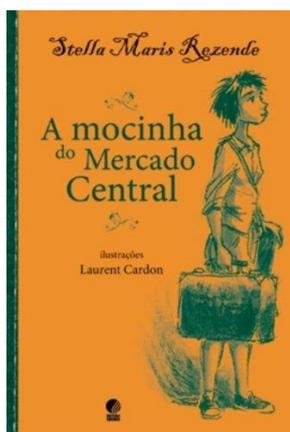
Objetivo: Apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais, incitando os alunos para a construção de hipóteses de leitura.

Importante!!!

Nesta etapa é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para que seja feita a exploração do exemplar.

Atividade 4: Fazer a exploração (oral) dos elementos paratextuais da obra em interação com a turma. Chamar a atenção dos alunos para:

a) Capa: levar o aluno a observar o projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustração, etc.), os nomes da autora e ilustradora, título da obra.



Fonte – Livraria Cultura³

b) Orelha: esclarecer para o aluno que aqui o escritor Jacob Pinheiro Goldberg faz uma apreciação crítica sobre a obra e, concomitantemente, tenta seduzir o leitor para a sua leitura.

Sugestão...

Aqui, professor, você poderá aproveitar o tom positivo do escritor sobre a obra e explicitar aos alunos os motivos que levaram à sua seleção.

³ Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/a-mocinha-do-mercado-central-22620843>.

c) Folha de rosto: destacar para o discente que a folha de rosto do livro em estudo além de apresentar novamente o título e a ilustração (igual ao da capa), no verso traz a ficha catológica da obra (autoria, título, editora, ilustrador, ano da edição, local de publicação), bem como outras informações, como: dados da equipe editorial.

Docente...

Neste momento, você poderá também ressaltar uma informação importante apresentada na folha de rosto, a das premiações que a obra já recebeu (Prêmio Jabuti de melhor livro juvenil e melhor livro do ano – Ficção, e Prêmio de Literatura João de Barro – Categoria juvenil).

d) Epígrafe: ressaltar que há duas epígrafes na obra – “Sob a pele das palavras há cifras e códigos”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”, de José Saramago. A partir da leitura das epígrafes, incitar os alunos a estabelecer possíveis relações com o romance, uma vez que este elemento textual pode servir como tema ou assunto a ser abordado na obra literária.

e) Prefácio: realizar a leitura com a turma. O escritor do prefácio é o ator e diretor de cinema Selton Mello que, por sua vez, torna-se personagem da obra. Ele sinaliza alguns elementos que estão no romance e o faz de forma poética e terna, cativando e seduzindo o leitor para adentrar-se no mundo ficcional do romance: “E eu vi um mundo inteiro lá dentro. Para um sonhador, isso não foi pouca coisa” (2011, p.11).

f) Outro paratexto: na última página da obra há uma breve biografia da autora. Dessa forma, pode-se destacar os principais aspectos da sua biografia e da sua produção literária. Sugere-se apresentar uma fotografia para que os alunos a conheçam.

Uma outra possibilidade...

Neste momento, sugere-se, ainda, apresentar um vídeo na qual a própria autora lê o trecho inicial da obra e ainda faz uma breve apresentação, incitando seus leitores a conhecerem esse “livro mágico”, como ela própria afirma. O vídeo intitula-se “A Fada das Palavras em *A mocinha do Mercado Central 01*” e está disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=HBbK3mVhKws>



Fonte: Site da autora⁴

Ou ainda...

Pode-se acessar o *site* da autora para a turma. Lá constam dados sobre ela: biografia, bibliografia, resenhas, fotos, entre outros. Acesse em:
<http://www.stellamarisrezende.com.br/>

g) Contracapa: destacar a cor de fundo da contracapa, bem como o texto que ali está, pois é uma breve apresentação da obra, cujo autor é o professor e escritor Ricardo Benevides.

Atividade 5: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

1. Considerando os elementos externos da obra, por que, na sua opinião, a obra tem como título **A mocinha do Mercado Central**?
2. Como você imagina essa personagem? (Características físicas, gostos, personalidade, etc.).
3. Você sentiu vontade de ler a obra? Por quê?

Ainda nesta etapa

Atividade 6: Pedir para os alunos anotarem as respostas das perguntas acima, para que, durante a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses se confirmaram ou não. Além disso, registrar se sua opinião em relação à questão 3 modificou-se (se agora continua ou não tendo vontade de ler a obra).

TERCEIRA ETAPA: Leitura

“Visitando o mundo de Maria Campos”

⁴ Site: <http://www.stellamarisrezende.com.br/>

Nesta etapa, o professor poderá estabelecer o prazo de leitura do romance, que deverá ser realizada extraclasse. Por ser tratar de uma narrativa longa, o livro pode ser lido em duas etapas, com prazo de sete dias entre cada uma: primeiro intervalo da página 13 a 58 e, segundo, da 59 a 111.

Professor...

Faz-se necessário também apresentar aos alunos a atividade de checagem de leitura que será desenvolvida no primeiro intervalo de leitura (atividade 8). Sendo assim, os alunos deverão ler o número de páginas solicitado. Além disso, explicar que a leitura do romance será realizada extraclasse.

Avaliação: Faz-se necessário solicitar aos alunos um diário de leitura no qual eles farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Por isso, os alunos serão convocados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. A cada intervalo de leitura, sugere-se que o docente faça a verificação desses diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo da sequência didática, para que os discentes exponham suas impressões (registradas) sobre a obra.

Professor...

Explicar ao aluno que o uso do diário de leitura se fará paralelamente às etapas da Sequência Expandida. Desse modo, professor, sugere-se colar no diário dos discentes as questões orientadoras, para que possam ser respondidas considerando os prazos de leitura estabelecidos. As anotações dos alunos deverão ser socializadas com a turma a cada intervalo de leitura, e você, docente, poderá fazer as mediações necessárias considerando aspectos relevantes no romance, como composição e estrutura da narrativa, a condução do enredo para tratar de temas ligados ao universo juvenil, à construção da identidade da protagonista, ao papel e lugar da mulher na sociedade, bem como à violência contra a mulher, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra.

PRIMEIRO INTERVALO DE LEITURA:

“Cada nome tem a sua magia”

Duração: 7 aulas.

Objetivos: Verificar a compreensão dos capítulos iniciais da obra (primeiro ao sexto capítulos).

Oportunizar que os alunos compartilhem suas impressões de leitura sobre o romance.

Estimular a criatividade do aluno por meio da criação de títulos para os capítulos do livro.

Relacionar a obra com a realidade do aluno.

Estabelecer diálogo textual com **A mocinha do Mercado Central**, a partir do conto “Porém, igualmente”, de Marina Colasanti.

Atividade 7: Oportunizar que os alunos compartilhem suas impressões de leitura sobre a obra, as quais estão dispostas no diário de leitura.

Aluno

Considerando a leitura dos primeiros capítulos da obra, reflita sobre as questões abaixo e registre suas impressões e opiniões no diário de leitura. Você não precisa seguir a ordem das questões quando for responder a elas. Tais questionamentos auxiliarão a pensar sobre o romance. Após cada compartilhamento, deve voltar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os demais discentes mencionaram outras questões importantes sobre o romance que você não tenha pensado sozinho.

- O que sentiu ao ler esses capítulos iniciais (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
- Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento, apresenta expressões típicas de alguma região do Brasil)?
- Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais?
- Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
- Você considera que o fato de uma pessoa viajar para vários lugares, batizar-se com outros nomes, vivenciar novas experiências, como a protagonista, pode ocasionar amadurecimento? Justifique.
- A partir da leitura desses primeiros capítulos da obra, você identificou algo comum com a sua vida e/ou de alguém que você conhece? Explique.
- A protagonista é fruto da violência vivenciada por Bernardina, sua mãe. Que ato violento ela sofreu? Como esse fato é apresentado na obra?
- Qual é a sua opinião sobre a violência ainda enfrentada por mulheres, como a vivida pela personagem Bernardina?
- Até esta etapa de leitura da obra, há algo de que não gostou? O quê?
- A leitura destas páginas fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
- O que você espera dos próximos capítulos?
- Você se surpreendeu com a obra? Por quê?

- A obra fez você refletir sobre algo da sua vida? Explícite.
- Você acha que as ilustrações têm relação com o texto verbal? Elas auxiliaram na sua compreensão da narrativa? Por quê?
- A conduta do narrador permitiu que você, enquanto leitor, fosse inserido na história; proporcionou que conhecesse os sentimentos e/ou pensamentos de Maria Campos; convidou-o a imaginar fatos, situações vivenciadas pelos personagens do texto narrativo? Explique.

Atividade 8 (checagem de leitura): Após o compartilhamento das impressões dos alunos sobre os capítulos iniciais do romance, solicitar que os discentes elaborem outros títulos para os capítulos lidos, bem como justifiquem a escolha dos novos títulos (por escrito, no diário de leitura); esta atividade deverá ser realizada extraclasse. No caso deste intervalo de leitura, seriam os capítulos “A ideia”, “Estátua de mãe”, “A entojada e a idiota”, “Noite e dias difíceis”, “O perigo e a proteção” e “O décimo sétimo andar”. A seguir, os alunos deverão socializar, oralmente, com a turma os novos títulos da obra e suas justificativas.

Atividade 9: Entre os títulos dos capítulos, retomar as justificativas dos alunos para a alteração do título “Estátua de mãe”. Chamar a atenção deles para o fato de que é a lembrança do crime, abuso sexual dentro do ônibus, que deixa a mãe de Maria Campos como uma “estátua”. Em seguida, entregar aos alunos o miniconto (impresso) de Marina Colasanti, “Porém, igualmente”⁵. Após a leitura do texto, estabelecer relações entre o conto e o capítulo da obra em questão, a fim de oportunizar que os alunos posicionem-se e argumentem em relação às situações vivenciadas pelas personagens Bernardina e D. Eulália, instigados por meio das seguintes reflexões que serão discutidas, oralmente, pelo docente com a turma:

1. Em relação à temática, há alguma proximidade entre o conto e o segundo capítulo de **A mocinha do Mercado Central**? Justifique.
2. Quanto ao espaço em que se dão as narrativas, há algo em comum? Explique.
3. Em relação às personagens, como é a postura de Bernardina e D. Eulália diante da situação de violência vivenciada?
4. Há semelhanças ou diferenças em relação à linguagem empregada para narrar os acontecimentos no conto e no capítulo do romance em questão? Explique.
5. Tendo em vista que Bernardina é revelada no decorrer da obra como “A que é firme, resistente” (REZENDE, 2011, p.27) e D. Eulália como aquela que é “santa” e “anjo”, justifique estas representações considerando as obras em questão.

⁵ O conto pode ser acessado em: <http://insercaoliteraria.blogspot.com.br/2015/05/porem-igualmente.html>.

6. Qual é a sua opinião em relação à atitude de superação de Bernardina e a de passividade de D. Eulália? Disserte a respeito.

Atividade 10: Organizar a turma em 4 grupos. Cada um deles deverá escolher dois personagens para fazer uma entrevista imaginária – um do conto “Porém, igualmente” e outro, dos capítulos lidos do romance. O professor precisa esclarecer que um dos personagens será o entrevistador e o outro, o entrevistado. Além disso, elucidar que a entrevista a ser elaborada deverá conter seis questões e respectivas respostas e que cada grupo deverá apresentá-la para a turma; dois alunos simularão a entrevista de seu grupo, um será o personagem entrevistador e o outro, o personagem entrevistado (Cosson, 2007). Destaca-se que, antes da elaboração das perguntas, faz-importante o professor apresentar uma entrevista para a turma⁶ e explicar as especificidades deste gênero textual.

Professor...

Ao apresentar a entrevista sugerida, sugere-se chamar a atenção dos discentes para o assunto, tendo em vista que a entrevista foi produzida em 2016, ano em que a **Lei Maria da Penha** completou dez anos.

Refletindo sobre o Gênero Textual Entrevista...

A entrevista apresenta variados eventos que se realizam como gêneros (ou subgêneros); é o caso, por exemplo da entrevista jornalística e/ou entrevista científica. Entretanto, nota-se uma estrutura geral, comum a todos eles, que é a marcada por perguntas e respostas. Dessa forma, pode-se dizer que o modelo canônico é composto de, pelo menos dois indivíduos: o entrevistador, responsável pelas perguntas, e o entrevistado, responsável pelas respostas.

É o entrevistador quem abre e fecha a entrevista. Na abertura de uma entrevista oral, o entrevistado é apresentado a partir de seus dados biográficos e a razão para a realização da entrevista é explicitada. No término da entrevista há, às vezes, uma última pergunta para finalizar o assunto ou um resumo do que foi dito. Quando a entrevista é escrita (publicada em jornais, revistas), há normalmente algumas linhas ou parágrafos que introduzem o entrevistado e contextualizam a entrevista, mas não há um desfecho propriamente dito.

Embora o crédito seja dado à pessoa que fez a entrevista (ou no começo ou no fim), raramente o nome dessa pessoa é usado na apresentação da entrevista. Algumas revistas colocam seu nome em vez do nome do entrevistador; outros, o nome do artista entrevistador (quando não é um jornalista). Os papéis do entrevistador e entrevistado são destacados pelo uso de recursos gráficos (negrito ou itálico, por exemplo), não identificando, na maioria das vezes, cada um deles explicitamente.

⁶ Sugestão de entrevista: “Lei Maria da Penha”, acesso do vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=kMb5pkdnDpg>.

As informações obtidas do entrevistado podem servir a vários fins, sendo que a linguagem utilizada varia de acordo com o público-alvo, também com o propósito e tópico da entrevista. Geralmente, a entrevista apresenta um título, mas quando publicada em revistas, a maioria apresenta uma seção de entrevistas”, em outras, são utilizados diferentes títulos para sugerir a seção em que se insere.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Editorial, 2010. p.195-208.

Professor...

Ao longo desta Sequência Expandida de leitura literária, faz-se importante que toda produção textual seja analisada linguisticamente por você. Sugere-se verificar, ainda, se os alunos obedeceram às especificidades dos gêneros textuais. Em seguida, tais produções podem ser devolvidas aos alunos para que façam, se necessário, a reescrita do texto, que deverá ser realizada extraclasse e, posteriormente, inseridas no *portfolio*.

Atividade 11: Considerando a simbologia e o significado dos nomes na construção da obra, solicitar que os alunos pesquisem, extraclasse, os significados dos seus nomes. Em seguida, deverão estabelecer relação entre o seu nome e sua personalidade; atividade que deverá ser registrada no diário de leitura. Professor, faz-se relevante esclarecer aos discentes que as pesquisas serão socializadas com a turma, na aula seguinte.

Professor...

Você poderá sugerir aos alunos que a pesquisa seja realizada pela internet no *site*: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/>

SEGUNDO INTERVALO DE LEITURA:

“Nas páginas das almas”

Duração: 7 aulas.

Objetivos: Averiguar a compreensão dos alunos sobre o romance (do sétimo ao nono capítulos).

Identificar e conceituar o que é a intertextualidade.

Refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por este recurso expressivo.

Atividade 12: Socialização da atividade sobre o significado do nome e relação com a personalidade do aluno.

Atividade 13 (checagem de leitura): A fim de diagnosticar a compreensão dos alunos em relação à leitura solicitada, será realizada uma dinâmica. Organizar a turma em dois grupos. Dentro de uma caixa estarão algumas perguntas relacionadas a estes capítulos do romance. Cada grupo, alternadamente, deverá retirar uma pergunta e respondê-la. Caso o grupo não saiba ou erre a resposta, a outra equipe terá a chance de responder a ela. O grupo que tiver o maior número de acertos terá uma premiação. O outro grupo também será premiado pela participação e empenho na realização da atividade.

Sugestões de questões:

1. Maria Campos, personagem principal, adquire nomes em cada lugar que passa. Ao chegar em Belo Horizonte (Minas Gerais), qual é o novo nome da personagem? E o que ele significa?
2. No sexto capítulo, o narrador do romance menciona que a protagonista sentiu saudades de um rapaz da praça Raul Soares. Quem é este rapaz? E o que ele fazia na praça?
3. A protagonista, em Belo Horizonte, hospeda-se no apartamento da tia. Qual era o lugar do apartamento preferido dessa tia (“tia Marta”)? Por quê?
4. Em sua passagem por Belo Horizonte, a tia da protagonista sugeriu para a personagem que a nova aventura fosse no Rio de Janeiro, lugar no qual tinha um apartamento. Entretanto, a tia faz-lhe um pedido. Qual foi o pedido? A protagonista realizou-o? Explique.
5. No primeiro passeio no calçadão de Copacabana (Rio de Janeiro), o trabalho inusitado de um homem chamou a atenção da protagonista. Como era este trabalho?
6. Onde a protagonista encontrou emprego no Rio de Janeiro?
7. Em determinado trecho do sétimo capítulo, a protagonista diz ser filha da covardia e do perdão. Por quê? E como ela se sentia com isso?
8. No sétimo capítulo, o narrador conta que Bernardina, mãe da protagonista, deu o nome de “Maria” à protagonista em homenagem a alguém muito especial? Quem? Explique.
9. No final do sétimo capítulo, a protagonista encontra-se com o ator do filme **Lisbela e o prisioneiro**, por quem diz ser apaixonada. Quem é este ator? E como foi este encontro?
10. Nos capítulos da obra há referências a estátuas, sobretudo de escritores, mas também a filmes e a pontos turísticos do Rio de Janeiro. Cite pelo menos uma referência de cada categoria.

Atividade 14: Oportunizar que os alunos apresentem (oralmente) suas impressões sobre o romance, registradas no diário de leitura.

Caro estudante...

Continue registrando suas impressões e opiniões sobre o romance, no diário de leitura, a partir dos questionamentos abaixo. Lembre-se de que não precisa seguir a ordem das questões quando for responder a elas e que, após o compartilhamento, deve voltar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os demais discentes mencionaram outras questões importantes sobre o romance que você não tenha pensado sozinho.

- O que você achou do final do romance?
- Para você, o desfecho da obra constituiu-se como algo previsto ou inesperado? Por quê?
- A narrativa é composta de enredos menores independentes, dentro, entretanto, de um enredo maior sobre Maria, a protagonista. Você considera esse recurso utilizado pela autora interessante? Por quê?
- No romance lido, você teve alguma dificuldade? Se sim, quais? Procurou saná-las de que maneira?
- Você considera que o título da obra, **A mocinha do Mercado Central**, sugere a relação existente entre personagem e espaço? Explique. Lembre-se de que a protagonista ao longo do romance conhece variados e diferentes lugares.
- Dos capítulos lidos, há algo que tenha chamado a sua atenção de forma positiva ou negativa? O quê?
- O espaço da narrativa é urbano. Você já conhece e/ou tem vontade de conhecer algum dos lugares visitados por Maria Campos?
- Você acha que as ilustrações têm relação com o texto verbal? Elas auxiliaram na sua compreensão da narrativa? Sim ou não? Por quê?
- De qual capítulo e personagem você mais gostou? E de que menos gostou? Explique.
- Existe algo na obra (atitude de alguém, acontecimento, desfecho) que você não concorde? Justifique.
- Em relação ao tempo da narrativa, as experiências vivenciadas por Maria transcorreram de modo linear (ordem em que os fatos ocorreram) ou tem uma ordem determinada pela memória do narrador? Explique.
- Você gostaria de mudar algo na narrativa do romance? O quê?
- Após a leitura, você conseguiu identificar quem é o narrador do romance? Explique.
- A conduta do narrador permitiu que você, enquanto leitor, fosse inserido na história; proporcionou-lhe que conhecesse os sentimentos e/ou pensamentos de Maria Campos; convidou-o a imaginar fatos, situações vivenciadas pelos personagens do texto narrativo? Explique.
- Você se surpreendeu com a obra? Por quê?
- A obra o fez refletir sobre algo da sua vida? Explique.

Atividade 15: A obra está “recheada” de intertextos e, por isso, há diálogos recorrentes com outros textos, conversas com outros mundos, conexões com outros personagens, histórias, vidas, sentimentos, etc. Desse modo, o leitor percorre diferentes períodos da História Literária Brasileira, como pela década de 30, com Carlos Drummond de Andrade, pela década de 50, com Clarice Lispector, bem como da Literatura Portuguesa, com o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa. Tendo em vista que no romance o poema de Fernando Pessoa está fragmentado (p.81-82), o texto⁷ será entregue para que os alunos possam fazer a sua

⁷ O professor poderá acessar o poema (escrito) em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/fpesso35.html>

leitura integral e ainda ouvir o vídeo do poema⁸ (declamado por Juca de Oliveira). Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre o poema, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, como o conteúdo e os recursos expressivos empregados, bem como levá-los a refletir sobre o processo heteronímico.

Para Pensar...

Fernando Pessoa criou diferentes personagens para expressar o que sozinho não conseguiria: as diferentes observações e sensações que criava para o mundo no qual vivia.

Refletindo o momento histórico da época – a desestruturação do mundo na Primeira Guerra Mundial, a instabilidade em Portugal pela mudança do regime político, as diferentes formas de expressão cultural apresentadas pelas vanguardas – Fernando Pessoa multiplicou-se em heterônimos variados, entre os quais destacam-se três: o mestre bucólico (Alberto Caeiro), o neoclássico estóico (Ricardo Reis) e o escritor futurista (Álvaro de Campos).

São três personalidades que se complementam em muitos aspectos. Caeiro, o Pai, com a sabedoria e a calma invejadas por seus dois irmãos heterônimos, aquele cuja poesia mais se aproximou de Fernando Pessoa, por encontrar no sentir a base mais sólida de se viver. Ricardo Reis, o epicurista triste, de tradição clássica, ligado à mitologia pagã, para quem a emoção podia ser controlada pela razão, com poesia refinada, concisa, linguagem trabalhada e vocabulário rebuscado. E Álvaro de Campos, o mais ligado à tendência futurista, engenheiro formado, cuja poesia apresentou três fases: a primeira influenciada pelo simbolismo com métricas, rimas, etc.; a segunda, desprovida dos resquícios do simbolismo e, por isso, marcada por versos livres e longos e a oralidade; e, a terceira, ligada ao descontentamento com a vida e com o mundo.

ÍTALO, Puccini. O modernismo Português e Fernando Pessoa. **Mafuá**, Santa Catarina, n.09, p.01-20, 2008.

Com os heterônimos, Fernando Pessoa criou desdobramentos de personalidade, com história e pensamentos próprios:

a) Ricardo Reis nasceu em 1887. É médico, moreno, monarquista, de formação clássica. Seu estilo é erudito, neoclássico, com sintaxe fortemente trabalhada. Usa com frequência a mitologia e as máximas horácianas (*carpe diem*). É racional, mas sofre por saber que não é eterno.

b) Alberto Caeiro nasceu em 1889. Viveu quase toda a sua vida no campo, sem ter tido formação profissional. Apresentava estatura média, loiro, olhos azuis, órfão de pai e mãe, estudou apenas até o primário e morreu tuberculoso. Quanto à sua obra, marca-se pela ingenuidade e simplicidade, pelos versos livres, pelo amor à natureza e à vida rústica. Percebe o mundo pelos sentidos e recusa explicações filosóficas sobre ele.

c) Álvaro Campos nasceu em 1890. Era engenheiro naval, alto magro, cabelos lisos. Estudou na Escócia. É o poeta do século XX, deslumbrado com os avanços da máquina, com o progresso, com a civilização. É cheio de vitalidade, mas revela angústia do homem de seu tempo e a crise de valores espirituais.

CASTRO, Maria Conceição. Modernismo em Portugal. In. _____. **Língua & Literatura**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p.380-383.

⁸ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=behpJofcAjw>.

Fernando Pessoa incorporou artisticamente as formas líricas da tradição poética portuguesa, no entanto, deu a elas uma nova forma. Sua obra evoluiu do saudosismo (entrou nesse movimento para superá-lo) para o sensacionismo, passando pelo paulismo, futurismo e interseccionismo. É uma poética experimental, na qual o poeta desdobra-se em várias “máscaras”. Em uma delas, Fernando Pessoa “Ele mesmo” constrói a chamada obra ortônima, assinada pelo próprio escritor. As outras “máscaras” constituem a obra heteronímica. A poesia ortônima de Fernando Pessoa está mais próxima da tradição literária portuguesa do que os de seus heterônimos. Entre seus heterônimos estão Alberto Caeiro, cuja poética faz o registro das sensações, sem a mediação do pensamento. Já Ricardo Reis coloca o pensamento como fator inerente à criação artística e, por fim, Álvaro Campos que, inicialmente foi decadente-simbolista, ingressou, posteriormente, no Modernismo por influência de seu “mestre”, Caeiro. O sensacionismo de Álvaro Campos é o mais autêntico dos heterônimos.

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História Social da Literatura Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990. p.138-146.

Reflexões sobre o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa

1. Leia com atenção os versos a seguir:

“Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem acabei”.

Nestes versos o eu lírico demonstra um certo incômodo, qual? Explique.

2. Na última estrofe do poema, o eu lírico faz uma pergunta a si mesmo. A qual (is) motivo(s) se pode atribuir tal questionamento?

3. O poema é permeado por muitos recursos expressivos, entre eles a assonância, que se define por possuir semelhança ou igualdade de sons. Identifique e transcreva os versos em que esse recurso aparece e apresente a função exercida por ele no poema.

4. Observa-se que o eu lírico apresenta uma relação antagônica com o mundo, que se expressa por meio da antítese – recurso que consiste na aproximação de palavras e/ou expressões que expressam significados opostos. Identifique as antíteses presentes no poema e discuta o efeito de sentido por elas gerado.

5. Considerando que Fernando Pessoa criou variados heterônimos, isto é, seres com personalidades e produção literária diferentes, acha que este aspecto possui relação com o romance? Justifique.

6. Releia a segunda estrofe do poema. No segundo verso deste trecho, afirma o eu lírico: “Torno-me eles e não eu”. A quem o eu lírico poderia estar se referindo ao utilizar o pronome “eles”?

7. O eu lírico demonstra ser e/ou estar solitário? Transcreva os trechos correspondentes.

8. O poema é permeado por metáforas, que consiste em uma figura de linguagem que transporta a palavra (ou expressão) do seu sentido literal para o sentido figurado, a partir da alteração de sentido estabelecida pela comparação implícita, de dois termos. Releia o poema e indique em quais versos há a presença da metáfora. Também explique quais comparações são realizadas pelo eu lírico nestes versos.

Atividade 16: A partir da análise do poema, que faz intertexto com o romance, apresentar o conceito de intertextualidade, a fim de levar os alunos a compreender a

importância deste conceito para a compreensão global da obra. Para tanto, sugerem-se algumas perguntas que provoquem os alunos a refletir sobre os efeitos de sentido gerados por este recurso formal adotado pelo autor que, por sua vez, propicia que percebam a diferença entre texto literário e não literário.

Entendendo o que é a intertextualidade...

A intertextualidade é o diálogo entre textos, a citação de um texto por outro. A percepção das relações intertextuais, das referências de um texto a outro, depende do repertório de leitura do leitor, do seu acervo de conhecimentos e de outras manifestações culturais. A intertextualidade pode ser feita de maneira implícita ou explícita. Quando um texto estabelece uma relação direta com o outro texto de origem, retomando passagens, apresentando elementos que identificam o texto de origem, é feito de maneira explícita. É implícita quando o escritor não indica o autor e a obra de onde são retiradas as passagens citadas, pois pressupõe que o leitor compartilhe com o escritor o mesmo conjunto de informações a respeito das obras que compõem um determinado universo cultural.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. As relações entre textos. In: _____. **Para entender o texto: leitura e redação**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.19-20.

Alicerçada nas concepções de Mikhail Bakhtin, as **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Paraná** (2008) consideram que todo texto é articulação de discursos, vozes que se materializam e, por isso, ato humano, pois linguagem em uso efetivo. Dessa forma, o texto não é objeto fixo de um dado momento no tempo, já que lança seus sentidos no diálogo intertextual, isto é, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, estabelecendo, desse modo, relações dialógicas. O diálogo é compreendido pelo estudioso em um sentido mais amplo, entendendo-o como toda comunicação verbal.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

As acepções sobre a intertextualidade encontraram-se prefiguradas nos ideários de Mikhail Bakhtin. Na concepção do filósofo, todo discurso constitui-se perante o outro e não sobre si mesmo. Na voz de qualquer falante sempre encontramos a voz do outro, pois é o “outro” que nos define, que nos completa, tendo em vista que o discurso nunca está completo, apresenta “brechas” que terão que ser preenchidas por outrem. Desse modo, todo enunciado é composto por concepções dialógicas. Assim, nenhum enunciado é livre, pois sempre há vozes dialogando em sua constituição interna. Essas vozes podem ser sociais ou individuais. Entretanto, foi Julia Kristeva quem cunhou o termo intertextualidade. Na concepção da pesquisadora para que ocorra intertextualidade, faz-se necessário que o leitor possa identificar, reconhecer a presença de outros textos, denominados intertextos, e estabelecer relações entre eles, texto e intertexto.

FREITAS, Antonio Carlos Rodrigues. O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. **Revista Icarahy**, Rio de Janeiro, n.06, p. 27-42, 2011.

1. Por que o poema do autor, citado na obra de Stella Maris Rezende, tem presença marcante na construção da personagem principal do romance?
2. Quais as semelhanças e diferenças podem ser estabelecidas entre o eu lírico do poema de Fernando Pessoa e a personagem protagonista de Stella Maris Rezende? Explique.
3. O eu lírico do poema apresenta diversas almas. Em relação à protagonista do romance, pode-se dizer que ela também adquiriu outras almas? Justifique.
4. A utilização de intertextos, como o poema de Fernando Pessoa, é um dos recursos empregados na obra literária. Você considera que a utilização deste recurso auxilia o leitor a construir sentidos sobre a obra? Por quê?

Atividade 17: Explorar o conceito de intertextualidade com os alunos, chamando a atenção para outros intertextos presentes na obra, como **As mil e uma noites** (p.33); frase de Otto Lara Resende (p.78); filme da série Harry Potter (p.79); obra **O príncipe e o sabiá**, de Otto Lara Resende (p.88); alusão à personagem Marília de Dirceu (p.94); poema de Clarice Lispector, “Liberdade é pouco”, (p.103); poema “Preso à minha classe e a algumas...”, de Carlos Drummond de Andrade (p.109). Depois, organizar a turma em cinco grupos. Cada grupo ficará responsável em pesquisar (extraclasse) cada um destes intertextos (poemas, filme, etc.), cujo objetivo não é apenas estabelecer uma relação de aproximação com **A mocinha do Mercado Central**, mas sobretudo verificar os efeitos de sentido que estes intertextos geram na obra. Os grupos deverão registrar esta atividade no diário de leitura e apresentar no próximo encontro.

QUARTA ETAPA: Primeira interpretação

“Eu e a mocinha do Mercado Central”

Duração: 2 aulas.

Objetivo: Verificar a apreensão global do aluno sobre a obra.

Atividade 18: Apresentação da atividade da aula anterior sobre as relações e efeitos de sentidos entre a obra e os intertextos.

Atividade 19: Entregar aos alunos a resenha⁹ do livro **Capitães de Areia**, de Jorge Amado. A partir de uma leitura reflexiva sobre o texto, sugere-se que o professor destaque as especificidades da resenha crítica, tais como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte e veículo, tema, estrutura e linguagem.

Refletindo sobre as especificidades da resenha crítica...

A resenha é um texto discursivo que combina apresentação das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.), com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade.

Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam juízos de valor¹⁰, oferecendo ao leitor uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por este motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.

Esse tipo de texto encontra-se em diferentes contextos de circulação, como em revistas semanais, jornais diários, portais da *internet*, *sites*, *blogs*.

O perfil dos leitores varia tanto quanto as obras resenhadas. Procuram ler resenhas de livros aquelas pessoas que gostam de ler e procuram informações mais detalhadas sobre os lançamentos de livros. Por isso, o público leitor apresenta uma característica em comum: deseja não só a descrição de uma determinada obra, mas também uma opinião sobre a sua qualidade. A linguagem utilizada será influenciada pelo público-leitor a que ela se destina.

A estrutura da resenha associa informações, argumentos e juízos de valor:

- O título deve informar o leitor sobre o tema da obra. A identificação do autor da resenha (pode vir antes do texto ou depois do final).
- A Introdução apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. O autor traz informações básicas (título, autor, editora, número de páginas, etc.). Entre estas informações uma descrição resumida do conteúdo da obra. O autor também pode inserir juízos de valor.
- No desenvolvimento há a expansão do contexto mais geral da obra resenhada, o que significa a inserção de mais ponderações/avaliações sobre a obra. O resenhista pode, por exemplo, trazer uma outra obra para comparar, sendo que as considerações apresentadas são sustentadas pelo juízo de valor, bem como pela utilização de argumentos que assegurem esta avaliação sobre a obra e orientem o leitor sobre sua qualidade.
- A Conclusão da resenha é a reafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In:_____. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p. 246-249.

⁹ O texto em estudo pode ser acessado em: <http://www.saojose.com.br/index.php/8-o-colegio/noticias/56-resenha-literaria-do-livro-capitães-da-areia-de-jorge-amado>

¹⁰ O “juízo de valor” refere-se ao julgamento que expressa uma apreciação, uma avaliação ou uma interpretação sobre a realidade. Os “juízos de valor” se opõem aos “juízos de fato”, que dizem o que são, como são e por que são. Se dizemos, por exemplo, “Está chovendo”, estamos enunciando um acontecimento constatado por nós. Manifestamos, portanto, um “juízo de fato”. Se, porém, dizemos “A chuva é triste”, passamos da constatação à interpretação de um fato, porque avaliamos subjetivamente. Manifestamos, neste caso, um “juízo de valor”. Cf: **Produção de texto: interlocuções e gêneros**, de Maria Luiza Abaurre e Maria Bernadete M. Abaurre (2007).

Atividade 20: Solicitar que os alunos produzam uma resenha crítica sobre a obra, **A mocinha do mercado central**, considerando as especificidades do gênero textual. A resenha poderá conter no mínimo 20 e no máximo, 30 linhas. Conforme Cosson (2007), esta atividade deverá ser realizada em sala de aula.

QUINTA ETAPA: Contextualizações

“Condição da mulher: ampliação do horizonte de leitura”

Duração: 4 aulas.

Objetivos: Aproximar a obra ao tempo presente da leitura.

Relacionar temas abordados no romance ao contexto atual do aluno, objetivando a sua humanização.

Refletir sobre a crítica existente sobre o romance de Stella Maris Rezende, de modo a que favoreça a ampliação do horizonte de leitura da turma.

Entre as contextualizações propostas por Cosson (2007), cuja finalidade é ampliar o conhecimento iniciado com a leitura literária de **A mocinha do Mercado Central**, selecionou-se as Contextualizações Presentificadora, Temática e Crítica.

Atividade 21: Nesta etapa, sugere-se que a turma seja dividida em três equipes e cada uma ficará responsável pela realização de uma contextualização. Professor, você poderá levar a turma ao laboratório de informática para que se inicie a realização das pesquisas e combinar que elas poderão ser finalizadas extraclasse. Além disso, faz-se importante explicitar que todas as contextualizações deverão ser apresentadas aos demais alunos na aula seguinte. O professor pode solicitar a elaboração de *slides* ou cartazes para a exposição dos assuntos pesquisados pelos grupos. Após cada apresentação, faz-relevante oportunizar espaço para perguntas, discussões e/ou dúvidas sobre os temas abordados.

Professor...

Considerando que para as apresentações os grupos utilizarão cartazes ou *slides* que serão expostos para o restante da turma, bem como para a comunidade escolar, o

professor poderá chamar a atenção para o tamanho das letras, imagens, gráficos, etc., de modo que as informações possam ser compreendidas. Exemplo: As frases devem ser claras e curtas remetendo ao conteúdo a ser explanado, e conter um título que desperte a atenção do leitor.

a) Contextualização Presentificadora: “[...] busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2007, p. 89).

Grupo 1: Considerando que Maria Campos, a protagonista do romance, encontra um trabalho diferente em cada lugar que passa, propor a releitura dos trechos em que este aspecto da obra é apresentado. Em seguida, solicitar aos alunos uma pesquisa sobre a mulher no mercado de trabalho, observando as profissões mais exercidas, locais de trabalho, preconceitos quanto ao gênero feminino, como diferença salarial, menor número de cargos de liderança, a formalização do trabalho realizado, quando comparados ao gênero masculino, etc. O grupo poderá trazer nos cartazes ou nos *slides* imagens, fotos, dados estatísticos, gráficos, entre outros elementos que considerar relevante.

b) Contextualização Temática: é a forma de abordar um tema vinculado à obra, “[...] mas não pode entreter-se apenas como o tema em si, mas com a repercussão dele dentro da obra” (COSSON, 2007, p.90).

Grupo 2: Uma das temáticas presentes na obra é a violência sofrida pela mulher, aqui o estupro. Solicitar ao grupo que realize uma pesquisa sobre como este problema se evidencia no país: qual o tipo de violência mais recorrente contra a mulher (abuso sexual, agressão verbal, psicológica, etc.); faixa etária; quem geralmente é o agressor; quais atitudes devem ser tomadas pela mulher agredida; quais medidas legais podem ser acionadas, etc. O grupo poderá trazer dados estatísticos, gráficos, entre outros recursos.

c) Contextualização Crítica: “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra” (COSSON, 2007, p. 88).

Grupo 3: No laboratório de informática, os alunos devem iniciar a pesquisa de resenhas críticas, ensaios e/ou dissertações na *internet*, que abordem a recepção crítica do romance **A mocinha do Mercado Central**. Professor, você pode sugerir,

por exemplo, que retomem a orelha da obra no qual o escritor Jacob Pinheiro Goldberg faz considerações críticas sobre a obra, bem como que leiam e reflitam sobre tópicos do segundo capítulo da dissertação de Lilian Rosa Aires Carneiro¹¹ (2015, p.22-33), que tem como objeto de análise o romance de Stella Maris Rezende; o ensaio “A Literatura InfantoJuvenil e seus Oscars”, de Ângela Leite¹²; e/ou o texto “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos¹³. A partir da pesquisa realizada, o grupo deverá compartilhar com a turma as informações que consideraram significativas sobre a obra.

SEXTA ETAPA: Segunda interpretação

“Aprofundando o enfoque sobre Maria Campos”

Duração: 3 aulas.

Objetivos: Aprofundar a leitura realizada sobre a obra.

Estimular a capacidade crítica dos alunos.

A partir do romance, abordar o tema “violência contra a mulher”, de modo que os alunos se posicionem e reflitam criticamente sobre o assunto.

Professor, a segunda interpretação busca uma apreensão aprofundada de um dos aspectos do texto; o tema da violência contra a mulher é o foco desta etapa. Assim, o aluno deverá refletir sobre a figuração desta problemática no romance e produzir um texto a partir das seguintes propostas:

Atividade 22:

1ª Proposta: Maria Campos nasceu de um estupro. Apesar desta situação, marcada em vários momentos do romance pela lembrança da personagem, a jovem segue a

¹¹ A dissertação “Espaço e identidade: em *A mocinha do Mercado Central* de Stella Maris Rezende”, de Lilian Rosa Aires Carneiro, está disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG): <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5730>

¹² O ensaio “A Literatura InfantoJuvenil e seus Oscars”, de Ângela Leite, publicado na **Revista Sentidos da Cultura**, encontra-se disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/download/590/485>

¹³ O texto “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos, está disponível no *blog*: <http://euamoliteraturainfantil.blogspot.com.br/2012/02/maria-campos-moca-de-muitosnomes.html>

sua vida percorrendo muitos de seus sonhos, sendo um deles encontrar o pai desconhecido. Considerando estes aspectos, propor aos alunos que se coloquem na posição da protagonista e, a partir disso, questionem-se: Como você se sentiria ao saber que é fruto de um estupro? Você reagiria de forma semelhante a Maria, isto é, continuaria a vida com seus sonhos e com a ânsia de vivenciar todas as experiências que o mundo pudesse lhe oferecer, apesar de sua origem? Você gostaria de conhecer seu pai? etc.

2ª Proposta: Uma outra possibilidade seria os alunos se colocarem no lugar, na “pele” de Bernardina e, assim, imaginar seus medos, angústias, o choque vivenciado na juventude quando foi violentada e engravidou, etc.

Partindo das reflexões apontadas e após orientação a respeito do gênero textual solicitado para a produção escrita, o aluno escolherá uma das propostas e escreverá um relato pessoal de no mínimo 20 e no máximo 25 linhas. A seguir, o professor poderá fazer a análise linguística para que o aluno reestruture o texto, com posterior arquivamento no *portfolio*.

Refletindo sobre o Gênero Textual Relato Pessoal Escrito...

É um texto no qual são apresentadas informações básicas (fatos) referentes a um acontecimento específico. O principal objetivo do relato é informar reconstruindo para o leitor/ouvinte, uma sequência de acontecimentos, a partir de uma perspectiva pessoal. Por este motivo, este gênero textual focaliza tanto as ações quanto as impressões e/ou os sentimentos do autor sobre os fatos relatados. Um aspecto importante na estrutura do gênero textual é o controle do tempo. O interlocutor do texto precisa contar com marcas textuais que permitam inferir a sequência dos acontecimentos, por exemplo, os verbos e as locuções verbais. Os verbos e as locuções verbais flexionados no passado indicam que os fatos relatados ocorreram em momento anterior ao do próprio relato. A sequência em que os verbos são apresentados reconstitui, para os leitores, a ordem dos acontecimentos.

O relato escrito precisa conter todas as informações necessárias para ser compreendido por quem lê e deve fazer uso de recursos de articulação textual próprios da escrita (uso de conjunções, pronomes, pontuação que garanta a relação adequada entre as ideias, etc.). Ao contrário da maioria dos gêneros discursivos, os relatos ocorrem em muitos contextos diferentes, dessa forma, o público a que se destina e a linguagem utilizada no relato varia de acordo com o contexto em que é produzido.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Relato: definições e usos. In: _____. **Produção de texto:** interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p. 46-48.

SÉTIMA ETAPA: Expansão

“O letramento literário continua”

Duração: 2 aulas.

Objetivos: Introduzir uma nova obra que dialogue com o romance **A mocinha do Mercado Central**.

Reiniciar uma nova sequência de leitura literária.

Atividade 23: Esta etapa é o momento de ultrapassar os limites da obra lida. É na Expansão que o professor introduz a segunda obra, para continuar o processo do letramento literário. Para tanto, selecionou-se a obra **Outros cantos**, de Maria Valéria Rezende (2016), vencedora em 2017 do Prêmio Casa de Las Américas, na categoria Literatura Brasileira, do Prêmio São Paulo de Literatura, em 2017, terceiro lugar do Prêmio Jabuti, de 2017, categoria romance e foi selecionada pelo Programa Petrobrás Cultural.

Pertencente à categoria romance, o livro narra a travessia de ônibus de uma mulher chamada Maria, que está de volta ao sertão para dar uma palestra em um sindicato de agricultores. Durante a viagem, ela relembra as suas experiências de 40 anos atrás, as dificuldades, a vivência na cultura sertaneja, os sonhos e esperanças de sua primeira passagem em Olho d'Água, cidadezinha na qual atuou como professora do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o sonho de “conscientizar o povo” daquela região; sonho interrompido pela ditadura militar. O enredo principal, o da jovem Maria em Olho d'Água, desdobra-se em outros enredos, como lembranças de viagens por diferentes países – Argélia, México, Paris, entre outros –, presumivelmente como freira.

Narrado em primeira pessoa, **Outros cantos** dialoga com **A mocinha do Mercado Central**, pois além de as protagonistas apresentarem o mesmo nome, os romances retratam a emancipação das personagens femininas geradas pelas experiências destas jovens que viajam para diferentes locais, a partir dos quais experimentam culturas diferentes, vivenciam descobertas e aprendem a superar as dificuldades. Além disso, a obra pode levar à identificação com o jovem leitor, na

medida em que traz, assim como o romance de Stella Maris Rezende, aspectos do universo juvenil, como o amor, conflitos peculiares à idade, a esperança, a imaginação e o sonho.

Quanto à forma literária, **Outros cantos** se vale igualmente da intertextualidade, identificada, por exemplo, na citação de trechos do poema “A curta vida dos nossos antepassados”, de Wislawa Szymborska, na apresentação da obra; quando a protagonista relembra versos do soneto “Virgens Mortais”, de Olavo Bilac, no primeiro capítulo, e do poema “Motivo”, de Cecília Meireles, no segundo; e pela presença de epígrafes no início do segundo e terceiro capítulos, cujos autores são Elvira Vigna, Lau Siqueira e Samuel Beckett. A utilização de intertextos instiga o leitor a participar na obra, por meio de seus conhecimentos prévios e/ou de suas referências de leitura, e contribui para o aprimoramento do saber literário.

Acrescenta-se que, no romance de Maria Valéria Rezende, assim como no de Stella, há incorporações de expressões típicas da linguagem local e, ainda, há apresentação de informações históricas e dados da realidade social e cultural de cada lugar visitado, o que colabora para a ampliação do repertório linguístico e dos universos histórico, social e cultural do leitor. Nota-se também em ambos os romances, uma estrutura narrativa fragmentada que, no caso de **Outros cantos**, obedece à ordem determinada pela memória do narrador. Há no descolamento espacial e temporal de Maria do Socorro, decorrente das lembranças de viagens, a construção de pequenos enredos que, entretanto, coadunam-se em torno de um maior e central. Por fim, mas não menos importante, está o fato de que a obra tem como autor, narrador e personagem principal a figura feminina, bem como aborda questões ligadas à condição da mulher no contexto atual, como as relacionadas ao trabalho, à violência doméstica, e não revelam representações estereotipadas em relação ao gênero feminino. Em **Outros cantos**, entretanto, a identificação como o universo feminino é ainda mais intenso, na medida em que a narrativa é contada não apenas pela protagonista, mas também sob o seu ponto de vista.

1.3 Quebrando o silêncio na sala de aula: implementação (parcial) da Sequência Expandida de Leitura Literária

Considerando a elaboração e, posterior, implementação do material didático, confeccionado a partir dos pressupostos metodológicos para o letramento literário

(COSSON, 2007), faz-se relevante algumas considerações a respeito da sua aplicação em sala de aula. Enfatiza-se que a proposta de intervenção didática foi produzida para turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, para a qual foi aplicado o questionário em 2016. No ano de 2017, entretanto, fui transferida para outra escola pública, pois não era professora efetiva do colégio, o que impossibilitou a aplicação do material didático na turma em questão. Por isso, inicialmente não tinha objetivo de colocar em prática a sequência didática elaborada.

Posteriormente, considerando a relevância da implementação não somente para o aluno, que teria contato com um estudo sistematizado do texto literário, mas sobretudo para mim, que poderia verificar se a Sequência Expandida de Leitura Literária atingiria os objetivos pretendidos, decidiu-se pela aplicação do material didático no segundo semestre do ano letivo de 2017, para turma do 9º Ano de Ensino Fundamental, em escola para a qual fui encaminhada, também no município de Cornélio Procopio. Entende-se que apesar de o resultado da intervenção não encontrar eco na turma para a qual a Sequência Expandida foi elaborada, considerando que todo o grupo entendia como fundamental refletir sobre temas ligados à mulher, não torna menos válida a proposta de trazer para o âmbito escolar problemáticas relacionadas ao gênero feminino, a partir do texto literário. Além disso, conforme mencionado anteriormente, há orientações muito claras, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010)** e a **Lei 11.340/06**, as quais indicam a imprescindibilidade de conectar temas contemporâneos, como os da mulher, ao currículo escolar; aspecto levado em consideração quando da escolha da proposição desta dissertação.

Ressalta-se que a implementação do material didático ocorreu de modo parcial, uma vez que não houve tempo suficiente para sua aplicação integral. Das sete etapas previstas na produção didática, foram executadas quatro: “Motivação”, “Introdução”, “Leitura” e “Primeira Interpretação”. Julgou-se fundamental atingir a quarta etapa da Sequência Expandida, momento em que o aluno não apenas traduz o impacto que a obra literária teve na sua sensibilidade, mas especialmente por ter um “caráter de fechamento” no processo de letramento literário:

Ela deve ser vista, por aluno e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel.

A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário. (COSSON, 2007, p.84).

Para a realização da intervenção em sala de aula, foram utilizadas cinco aulas semanais de 50 minutos, ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2017, totalizando dezoito aulas. Ressalta-se que o número de aulas foi suficiente, apesar dos contratemplos, como feriados e recessos, bem como a Semana de Jogos escolares e de Integração Comunidade e Escola, realizada em novembro, já prevista em calendário daquele ano letivo.

A primeira dificuldade enfrentada foi em relação à aquisição tanto dos cadernos, para a confecção dos diários de leitura, quanto das obras literárias. A falta de recursos financeiros da instituição de ensino justificou-se como obstáculo para a aquisição dos materiais. Vale destacar que o romance, **A mocinha do Mercado Central**, do acervo do PNBE de 2013, não foi encontrado na biblioteca da escola. Ainda que tivesse sido localizado, o Programa prevê o envio de apenas um exemplar de cada livro selecionado para as escolas públicas. Diante deste cenário, foi necessário que eu mesma fizesse a compra, com recursos próprios, dos cadernos e obras literárias.

Com o material preparado, iniciou-se o trabalho considerando as etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007), descrita anteriormente. A princípio, tive receio de que o tema, ligado a questões relacionadas à mulher, pudesse não trazer interesse à turma, sobretudo aos meninos, que compõem metade dela. Entretanto, o grupo de 24 alunos mostrou-se muito engajado na execução das atividades da primeira etapa, “Motivação”, as quais estavam todas relacionadas à diferentes temáticas sobre a mulher, como as suas conquistas no mundo atual, o assédio, a traição, a **Lei Maria da Penha**, expostas em diferentes textos jornalísticos.

As reportagens selecionadas para a leitura, Atividade 1, abordam a conquista da inserção da mulher no mercado de trabalho, a denúncia de assédio sexual envolvendo o ator José Mayer e a figurinista da TV Globo Susllen Tonani, o suicídio de uma jovem ocasionado pela traição do namorado e sobre a violência doméstica sofrida por Maria da Penha Maia Fernandes, mulher que foi homenageada dando seu nome à **Lei 11.340**. No momento que os discentes foram expor o que mais lhes chamou a atenção nos textos, Atividade 2, colocaram em destaque: o suicídio; o assédio de um famoso ator da Globo a uma funcionária; a independência da mulher e

as disparidades enfrentadas no mercado de trabalho; e os acontecimentos que incitaram a **Lei Maria da Penha**. Apesar de os alunos terem afirmado que conheciam a **Lei**, os episódios de violência vividos por Maria da Penha eram desconhecidos por eles. Além disso, os estudantes revelaram maior interesse pela reportagem referente ao assédio de um famoso ator, por ter sido um assunto bastante comentado nos meios midiáticos em 2017.

Durante a participação oral dos grupos, Atividade 3, ressalta-se que quando questionados se já presenciaram e/ou sofreram violência, apresentaram situações semelhantes: associação com pessoas que conheciam, como mulheres que residiam na vizinhança e que sofriam agressão dos maridos, e com o suicídio de uma mulher na cidade em que residem, Cornélio Procópio, supostamente por motivos de traição. Nenhum aluno fez alusão de ter testemunhado, dentro de suas próprias casas, a violência contra o gênero feminino. Além disso, afirmaram sentir “algo ruim” quando presenciavam atos violentos.

Muitas foram as discussões e/ou reflexões oportunizadas por meio das atividades, nesta primeira etapa, estando, principalmente, associadas às relações de gênero. Entretanto para que não se perdesse o foco e não se alongassem demais, foi necessária a minha mediação e interferência nos debates, já que “[...] uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário” (COSSON, 2007, p.79).

Na finalização desta primeira etapa, percebi que o objetivo – motivar os alunos para a leitura da obra, por meio de discussões e/ou reflexões de temáticas diversas sobre a mulher – foi atingido. Pude verificar isso quando, ao final da aula, os alunos vieram conversar comigo, curiosos em saber sobre a obra, entusiasmados para iniciar a leitura. Nada, entretanto, foi revelado sobre o romance, apenas disse que os temas abordados nos textos jornalísticos seriam incorporados pela obra de Stella Maris Rezende; o que oportunizou a aproximação entre os alunos e o romance a ser lido. Cumprindo, portanto, com o objetivo desta etapa que é preparar o discente para o universo do livro a ser lido (COSSON, 2007).

Na etapa seguinte, denominada Introdução, ocorreu um fato intrigante. Ao distribuir os livros aos alunos, verifiquei que eles comparavam o seu exemplar com o do colega; se trazia a mesma capa, mesmo número de páginas, etc. A justificativa para o comportamento era o fato de que aquela era a primeira vez que todos da turma liam um mesmo livro. A ausência de um trabalho pelo docente, em anos anteriores,

com a mesma obra literária, pode ser justificada pela quantidade insuficiente do exemplar escolhido pelo professor na biblioteca, de forma que pudesse atender toda a turma. Na biblioteca há poucas obras com maior número de exemplares, sendo estes os selecionados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁴, que se realizava na escola. Entretanto, os discentes do 9º Ano ainda não tinham sido contemplados com o Programa, porque o docente incorporado ao PIBID não tinha lecionado na turma deles.

Posteriormente à entrega do romance, Atividade 4, realizou-se, de forma interativa, a exploração dos elementos paratextuais como capa, orelha, folha de rosto, epígrafe, prefácio, contracapa e última página do livro, a qual contém uma breve biografia de Stella Maris Rezende. Ao trabalhar com tais elementos, pude observar que a turma não conhecia a autora, devido aos questionamentos feitos pelos próprios alunos. Outro aspecto a ser mencionado é que a maioria deles também desconhecia o que era a epígrafe, a orelha e o prefácio. Em relação à folha de rosto, os discentes revelaram que não costumavam observar as informações contidas nela e, no que se refere aos demais elementos, não demonstraram ter dúvidas. Segundo alguns deles, os elementos paratextuais, não eram comumente abordados ou considerados como aspecto relevante na obra. Por isso, favorecer um novo olhar para os recursos que integram a obra literária é oportunizar a compreensão destes elementos, os quais apresentam informações importantes que auxiliam o leitor no contato inicial com a obra, estimulando-o à leitura, bem como permitem ao leitor construir antecipações de leitura, orientando-o, portanto, na construção dos sentidos do texto.

A fim de justificar a seleção do romance para a turma, expliquei que a escolha se deu por alguns fatores: ser de autoria feminina, ter uma protagonista do gênero feminino e, principalmente, por apresentar qualidade estética, possibilitando a expansão dos limites textuais e a ampliação das referências culturais, sociais, históricas e intertextuais do aluno. Cientes da escolha, finalizei esta etapa instigando

¹⁴ O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do qual participam alunos dos cursos de licenciatura em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Tem como objetivo promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Instituição de Educação Superior (IES) e de um professor da escola pública, a fim de aprimorar sua formação e, assim, contribuir para a melhoria de qualidade dessas escolas. As Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID apresentam à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados e as escolas públicas participam de um processo de seleção. Informações sobre o PIBID encontram-se disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

os alunos, Atividade 5, a construir hipóteses de leitura a partir do título da obra, do prefácio, da orelha, das epígrafes e contracapa, e fazer o registro destas primeiras impressões (Atividade 6), para que pudessem, posteriormente, confirmar ou não tais hipóteses, cumprindo com o objetivo proposto por esta etapa, que é a apresentação do autor e do livro, bem como “[...] permitir que o leitor receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2007, p.61).

Na terceira etapa, “Leitura”, foram primeiramente estabelecidos os prazos para a leitura da obra, visando ao desenvolvimento das atividades dos dois intervalos de leitura. Estes dois momentos foram essenciais para verificar se a leitura da obra havia sido cumprida; etapa fundamental para o acompanhamento e aferição pedagógica do processo de leitura do romance. Acrescenta-se que, ao longo dos intervalos, os alunos também puderam ampliar seu conhecimento sobre a obra, porque foram propostas atividades que propuseram discussões e reflexões sobre aspectos importantes do romance, referentes à composição estrutural e ao conteúdo. Além disso, possibilitaram que socializassem suas impressões de leitura e/ou opiniões sobre o livro, a partir do diário de leitura, bem como sanassem suas dúvidas e estabelecessem relações com diferentes intertextos.

Igualmente relevante, afigura-se o fato de que as atividades propostas nos intervalos de leitura, instigaram os discentes a expandirem o conhecimento sobre o mundo e sobre si. Conforme Pinheiro (2011, p.305) “Todas as vezes que um leitor é convidado a discutir um texto literário e a ressignificá-lo, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia”. Nesse processo, o *portfolio* e o diário de leitura se mostraram instrumentos pedagógicos eficientes. O primeiro por oferecer a possibilidade de o aluno não apenas registrar o que foi realizado no percurso da leitura mas, sobretudo, de perceber o seu próprio crescimento ao comparar os resultados iniciais aos finais; e o diário, instrumento para auxiliá-los a desenvolver a capacidade de posicionamento e questionamento face ao que lê.

No decorrer dos intervalos de leitura alguns acontecimentos chamaram a minha atenção. Na atividade 7 do “Primeiro Intervalo”, foram socializadas as impressões de leitura sobre os capítulos do 1 ao 5 – “A ideia”, “Estátua de mãe”, “A entojada e a idiota”, “Noites e dias difíceis”, “O perigo e a proteção” e “O décimo sétimo andar”, as quais foram anotadas no diário de leitura. Percebi que as dúvidas trazidas para a sala de aula estavam relacionadas à compreensão do vocabulário e de partes do enredo. Para que pudessem realizar a atividade e evoluir na leitura da obra,

retomamos o romance e, quando necessário, expliquei os trechos mais difíceis para eles. Vale destacar que o compartilhamento das respostas auxiliou a melhor compreensão do livro, solidificando o exposto por Souza (2016): de que as trocas de impressões de leitura colaboram na construção de sentidos da obra literária.

No momento do compartilhamento dos registros do diário de leitura, alguns alunos destacaram o fato de que Maria Campos, ao sair viajando pelo Brasil, sozinha, batizava-se com outros nomes, adquirindo, assim, outras personalidades. Para eles, as atitudes da protagonista simbolizam uma mulher corajosa e independente. Revelaram, ainda, identificação com a protagonista, na medida em que disseram ter vontade de se comportar de forma semelhante. Nesse contexto, a discussão sobre as relações de gênero emergiu novamente, a partir do drama vivenciado por Bernardina, que sofreu abuso sexual quando ainda era jovem.

Na Atividade 8, a maioria dos discentes elaborou outros títulos para os seis primeiros capítulos do romance. Salienta-se que a escolha dos novos títulos teve relação com o conteúdo exposto nos referidos capítulos, demonstrando que tinham lido as páginas solicitadas; apenas quatro alunos não cumpriram a atividade integralmente. Para a nomeação dos capítulos encontraram dificuldade na compreensão de alguns trechos do romance, principalmente no primeiro e segundo os capítulos, devido à sua composição estrutural que, *in medias res*, antecipa acontecimentos que somente serão revelados nas páginas seguintes, o que evidencia a pouca familiaridade do leitor com formas de escrita literárias que não sejam aquelas ligadas à linearidade narrativa.

Um outro aspecto interessante foi que, ao trabalhar o conto “Porém, igualmente” de Marina Colasanti, texto que estabelece diálogo com **A mocinha do Mercado Central**, a partir da semelhança com um dos temas do livro, a violência contra a mulher, Atividade 9, alguns discentes se revelaram surpresos não apenas com o desfecho do texto, mas também com a atitude violenta do marido da protagonista Eulália, surrando-a e levando-a à morte. Durante as discussões sobre o conto, a maioria dos alunos disseram não compreender a passividade da personagem diante da violência sofrida em âmbito doméstico, bem como constataram que, não raro, no mundo atual mulheres ainda enfrentam situações semelhantes à de Eulália.

Também merece destaque a Atividade 10, na qual os alunos deveriam elaborar uma entrevista. Na apresentação da atividade alguns alunos do sexo masculino incorporaram personagens femininos sem pudor, bem como os

sentimentos e os conflitos vivenciados por elas no romance e/ou no conto de Marina Colasanti. Ainda imitaram o sotaque mineiro, quando era Bernardina, a mãe da protagonista, ou Maria, originárias de Minas Gerais. Enfatiza-se que os estudantes demonstraram conhecer o gênero textual proposto, pois não apresentaram dificuldades na realização da atividade, seja na parte escrita, na apresentação ou na articulação das entrevistas com a obra de Stella Maris Rezende.

Ressalta-se também que os personagens selecionados pelos grupos para a produção das entrevistas foram todos femininos, Bernardina, Eulália e Maria. Dois grupos entrevistaram Eulália, sendo os questionamentos referentes à profissão, à agressão que sofria pelo marido, arrependimento ou não do casamento, se os vizinhos não percebiam o que ela passava, os motivos de não ter denunciado e/ou se separado do marido, e para a personagem deixar um recado para outras mulheres que enfrentam a violência doméstica. Em relação à equipe que realizou a entrevista com a mãe da personagem principal do romance, fizeram perguntas, primordialmente, referentes à gravidez, à violência vivenciada quando jovem, ao motivo da escolha do nome da filha, ao sentimento que teve quando Maria decidiu viajar para outros lugares, o que ainda sentia pelo estuprador. Quanto à equipe que ficcionalmente entrevistou Maria Campos, diferentemente das demais, o foco das perguntas foi o trabalho no hospital, como enfermeira Tereza, em São Francisco, no norte de Minas Gerais. Por meio desta atividade, os estudantes puderam se colocar, mesmo que por alguns momentos, “na pele” das personagens e, assim, adentrar na obra, bem como vivenciar alguns dos sentimentos e/ou conflitos enfrentados por elas.

Uma outra situação interessante, antes mesmo da proposição da Atividade 11, na qual deveriam fazer uma pesquisa sobre o significado dos nomes e a relação com a sua personalidade, foi o fato de alguns alunos terem ficado curiosos, durante a leitura do romance, para saber o que simbolizava os nomes deles, uma vez que a protagonista assume diferentes nomes e também personalidades distintas a cada novo nome; sem falar que todos os demais personagens também têm o seu nome atrelado às suas respectivas significações. Incitados pela obra, resolveram, por conta própria, realizar a pesquisa, o que demonstra que a seleção do romance conseguiu dar o primeiro passo para a formação do hábito de leitura, que é a oferta de livros próximos à realidade do leitor. Conforme ensinam Bordini e Aguiar “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento

do ato de ler” (1998, p.18). Por isso, no momento de socialização, Atividade 12, grande parte dos alunos consideraram que o nome tinha relação com a personalidade deles.

No que se refere ao “Segundo Intervalo”, na checagem de leitura, Atividade 13, foi proposta uma dinâmica em grupos. Chamou-me a atenção a organização das duas equipes. Em cada pergunta, a equipe reunia-se para acordar sobre a resposta que seria apresentada aos demais, desvelando um trabalho coletivo. A única questão que um dos grupos errou, foi a relacionada ao nome que a protagonista adquiriu em Belo Horizonte e o seu significado. Os alunos atribuíram o erro ao fato de que a personagem principal adquire variados nomes no decorrer da narrativa, dependendo do lugar que visita, o que os levou ao equívoco, diante de tantos nomes e significados. Enfim, o resultado da atividade foi positiva, já que os discentes manifestaram ter lido o romance.

Na atividade seguinte, momento para a socialização das impressões de leitura sobre os últimos quatro capítulos da obra, “A oitava visitante”, “Os sinos” e “Olhos verdes”, as principais dúvidas estavam relacionadas novamente a trechos do enredo e ao vocabulário. Alguns alunos disseram que para sanar estas dificuldades, relem a obra, bem como pesquisavam quando as palavras eram desconhecidas, o que colaborou para a compreensão e fruição do romance. Outros, deixaram para saná-las em sala de aula, comigo. É importante, uma vez mais destacar a importância do diário de leitura e do espaço destinado para o compartilhamento das anotações dos discentes, que não apenas auxiliou na identificação das dificuldades durante a leitura, mas também permite obter registros da recepção dos leitores em relação à compreensão da obra, de modo que se possa oferecer andaimos para a construção de sentidos e fruição do texto (SOUZA, 2016).

No que concerne a esta atividade, importante destacar o fato de que muitos discentes, quando compartilharam suas respostas sobre a questão “Você gostaria de mudar algo na narrativa do romance? O quê?”, fizeram referência à morte de Valentina Vitória. Revelaram que era incompreensível alguém se suicidar por questões amorosas e, por isso, ansiavam por um destino diferente para a amiga da protagonista. Algo que me despertou a atenção foi que eles se lembraram de uma das reportagens jornalísticas, leitura realizada ainda no início da implementação, conseguindo, portanto, estabelecer diálogo entre a situação narrativa em foco e o suicídio de uma mulher, por questões bastante semelhantes, o que trouxe novamente à tona aspectos relacionados à condição da mulher. Diante disso, é possível concluir

que, ao propor atividades que enriqueçam a leitura do texto principal, pode-se alcançar êxito, já que “A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2007, p.81).

Ainda no que se refere à Atividade 14, merece destaque outra questão do diário de leitura. Quando os alunos foram questionados se se surpreenderam com a obra e o porquê, muitos relataram que ficaram surpresos com o final do romance. Os motivos foram diversos: a descoberta de que a narrativa se tratava de uma retomada da vida de Maria Campos; que a narradora era a tia Marta e que estava escrevendo um livro sobre a sobrinha; Valentina Vitória tinha se suicidado; Eugênio, o diretor de cinema, era o pai da protagonista, agora atriz, e a convida para participar de seu próximo filme que terá participação especial de Selton Mello; e que apresentava um desfecho aberto para o leitor, pois não se sabe se ela aceitará ou não o convite do pai. Esta construção da obra revela o quanto forma e conteúdo são importantes para a construção de sentidos do texto pelo leitor, uma vez que leva os alunos a compor na imaginação a vida da personagem, instigando-os até mesmo a se aventurar a dizer o que poderia ter acontecido com a protagonista.

O trabalho com a intertextualidade foi imprescindível, de um lado porque recurso basilar de composição da obra e, de outro, porque a maioria dos discentes demonstrou não ter conseguido estabelecer relações com os intertextos presentes na obra, anteriormente às atividades propostas. Desta forma, a Atividade 15 contribuiu para que os alunos conhecessem Fernando Pessoa, autor que era desconhecido para eles, e o seu poema “Não sei quantas amas tenho”, de forma integral, visto que no romance são apresentados apenas trechos. Além disso, puderam refletir sobre o texto poético, sobretudo a articulação entre os recursos expressivos e aspectos do conteúdo, bem como sobre o processo heteronímico do escritor português, o que auxiliou na exploração e na compreensão do poema.

Um aspecto intrigante foi que ao refletir sobre o processo de composição da obra do escritor Fernando Pessoa, alguns alunos identificaram-se com tal assunto e afirmaram que também apresentam, não raro, desdobramentos de sua personalidade, vivenciando outras facetas de si e, assim, fazendo emergir outras almas. E, assim como o autor, encontram-se em conflito, dada a fase da vida em que se encontram, a denominada adolescência.

Nesse contexto, é que o conceito de intertextualidade foi apresentado, Atividade 16; ele era desconhecido para os alunos. Para tanto, foi retomado o poema de Fernando Pessoa, que faz intertexto com a obra. Interessava aqui fazê-los compreender os efeitos de sentido gerados, no romance, pelo emprego deste recurso formal adotado pela autora. A aproximação, por meio da intertextualidade, entre o poema “Não sei quantas almas tenho” e **A mocinha do Mercado Central**, ocorreu de forma interativa, contribuindo para que a obra fosse compreendida de forma mais densa.

Aproveitei o momento, para dizer aos estudantes que a intertextualidade é recurso comumente utilizado em textos literários. Além disso, instiguei-os a comparar a estrutura e o conteúdo das reportagens, textos lidos na primeira etapa da Sequência, de maneira que comparassem ao romance de Rezende e, assim, identificassem diferenças entre um texto literário e não literário.

Na atividade seguinte, 17, explorei o conceito de intertextualidade, a partir de outros intertextos presentes no romance. Entre eles, alguns alunos conheciam apenas o filme da série Harry Potter, exposto no capítulo “A oitava visitante”. Desta forma, organizei a turma em grupos de forma que cada um deles ficasse responsável pela pesquisa (extraclasse) de um intertexto, a fim de estabelecerem relações de aproximação com **A mocinha do Mercado Central**, de um lado, e verificassem os efeitos de sentido gerados na obra, de outro.

Durante a apresentação dos grupos, Atividade 18, observei que todos realizaram o que foi proposto. Entretanto, algumas equipes se destacaram mais que outras, porque forneceram maiores informações, em sua pesquisa, seja por explorarem com maior profundidade a aproximação com o romance, ou por terem exposto de forma clara os efeitos de sentido gerados pelo intertexto no livro. Durante as apresentações, fiz algumas interferências para as equipes que demonstraram maior dificuldade, de modo que pudessem ampliar tais relações. Desta forma, os alunos puderam perceber que a intertextualidade favorece a expansão da compreensão da obra.

Na “Primeira Interpretação”, etapa seguinte e última desta implementação, trabalhei as especificidades da resenha crítica, Atividade 19, partindo de uma resenha sobre o livro **Capitães de Areia**, de Jorge Amado. Inicialmente, os alunos demonstraram receio diante do gênero textual, pois, para eles, não era uma prática comum e desconfiavam que, em seguida, teriam que produzi-lo. Entretanto, quando

os discentes começaram a elaboração do texto sobre o romance, Atividade 20, as dúvidas, relacionadas principalmente à composição estrutural do gênero, foram sendo sanadas, colaborando para que a produção textual se efetivasse.

No conjunto das atividades propostas, a produção escrita foi bastante relevante, pois os alunos demonstraram que houve apreensão global da obra, já que apresentaram apreciações críticas sobre o romance. Um aspecto importante foi que várias das considerações produzidas pelos alunos na resenha estiveram relacionadas a questões abordadas no diário de leitura; como as vinculadas à linguagem, enredo, estrutura da obra, temáticas, personagens, intertextos, relação com a atualidade, etc. Acrescenta-se que, durante a leitura das resenhas, identifiquei que os problemas mais frequentes estão associados à ortografia e à concordância nominal e/ou verbal. Após a análise linguística dos textos, devolvi-os aos alunos, que puderam reescrevê-los, considerando os aspectos acima apontados.

O uso do diário como instrumento pedagógico revelou ser mais que um recurso de acompanhamento do percurso de leitura do discente, constituindo-se, portanto, como uma estratégia para a abordagem do texto literário em sala de aula, possibilitando que os alunos se expressem subjetivamente, registrassem sua recepção em relação à compreensão da obra, incitando caminhos interpretativos e, por isso, dialogando com as funções atribuídas ao diário de leitura por Souza (2016). As mediações do professor durante a leitura compartilhada do diário, deram-se no sentido de sanar as dúvidas dos alunos que foram surgiram na medida em que se dava o processo de leitura da obra, chamando a atenção para aspectos do romance que não tinham sido observados, mas relevantes para a construção dos sentidos do texto, bem como para a compreensão e fruição da obra. É neste diálogo reflexivo com o texto que se instaura novos papéis para o professor e o aluno nas aulas de leitura literária, pois reconfigura a postura de que o professor é detentor da boa e única interpretação. Nesse sentido, o uso didático do diário permite a configuração de uma situação de produção e não de reprodução, rompendo, assim, com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir respostas dadas pelo professor (MACHADO, 1998).

Houve grande aceitação e interesse por parte dos discentes em fazer uso do diário de leitura. Atribuo esta adesão pelo fato de o diário apresentar-se como um recurso pedagógico diferenciado, não comumente utilizado para o trabalho com a leitura literária. Prova disso é que quando faltavam nas aulas destinadas à implementação da proposta de intervenção, procuravam a mim ou algum colega para

verificar as atividades que tinham perdido, propondo-se a executá-las. O interesse pelas atividades propostas também ficou demonstrado na verificação dos diários de leitura, pois apenas cinco alunos deixaram alguma questão sem resposta. A maioria dos discentes estava com os diários em dia e nenhum tinha copiado respostas dos diários de colegas de classe.

Enfatiza-se, ainda, a importância deste instrumento estar acompanhado de instruções e questões orientadoras, elaboradas com o objetivo de nortear os alunos no registro de sua recepção do texto e indicar caminhos interpretativos sobre a obra. Além disso, considerando que problemas relacionados à compreensão do obra são determinantes para a fruição (SOUZA, 2016), solicitei que, durante a leitura do romance, anotassem as dúvidas e buscassem estratégias para saná-las, anteriormente ao compartilhamento do diário; forma de os alunos monitorarem a própria leitura e procurar soluções para as dificuldades encontradas. Aspecto que gerou estranhamento, já que o diário de leitura não tinha se constituído, até então, como estratégia metodológica.

Já o *portfolio* não causou incômodo aos discentes; ao contrário, despertou interesse. O fato de os alunos terem sido avisados de que todas as atividades propostas deveriam ser inseridas em pastas, tiveram dificuldade quanto à sua organização. Os faltantes, sobretudo, revelaram não saber quais textos e/ou atividades seriam incorporados ali. Entretanto, este problema foi resolvido na medida em que buscavam a minha orientação e/ou as dos próprios colegas da turma.

Sublinha-se que o uso do *portfolio* favoreceu o acompanhamento não apenas das dificuldades e do aprendizado efetivado ao longo do percurso pelos alunos mas, principalmente, as experiências vivenciadas no processo da leitura literária e das produções escritas. Sem falar na possibilidade de confrontar as atividades realizadas no início da implementação do material didático com as finais, sendo possível visualizar o amadurecimento dos alunos, que esteve associado à ampliação não somente de aspectos relacionados à análise linguística e às especificidades dos gêneros textuais, mas também à capacidade argumentativa, crítica e/ou reflexiva do discente. Nesse sentido, o *portfolio* firmou-se como um procedimento de avaliação formativa e contínua, uma vez que expôs os resultados obtidos a partir do registro das atividades sistematizadas.

Os espaços oportunizados para a socialização das ideias e/ou reflexões, instigadas por meio das atividades orais e escritas propostas à turma e já descritas

anteriormente, bem como a utilização do *portfolio* e diário de leitura foram muito importantes no processo de letramento literário, pois constituíram-se um meio de acompanhar o aluno no processo de leitura e escrita; de retirar suas dúvidas; de instigá-los a refletir; a se colocar no lugar do personagem e/ou de outros sujeitos; estimular a criatividade, a sensibilidade e a argumentação; pensar criticamente; explorar os intertextos e seus efeitos de sentido; ler nas entrelinhas; confirmar ou não hipóteses construídas anteriormente ao contato mais profundo com o romance; romper expectativas; trabalhar em grupo; aprimorar a escrita, a oralidade e a análise linguística; mudar de opinião; repensar valores, enfim, momentos para refletir e compreender a função do texto literário e o “poder” humanizador da Literatura sobre nós.

Considera-se, ainda, que as atividades elaboradas na Sequência Expandida de Leitura Literária também contemplaram as técnicas da oficina e do andaime. O princípio da técnica da oficina, que tem o intuito de levar o aluno a construir pela prática o conhecimento (COSSON, 2007), fez-se presente ao longo de todo o processo de letramento literário, seja pela alternância entre as atividades de leitura e de escrita, nas que se fizeram mais lúdicas, mas não menos significativas, por exemplo, a entrevista imaginária (Atividade 10), a pesquisa sobre os significados dos nomes (atividade 11), a dinâmica em que os grupos, alternadamente, teriam que responder perguntas sobre a obra (Atividade 13), ou associadas à criatividade verbal, como na criação de outros títulos para os capítulos da obra (atividade 8).

Já a perspectiva metodológica denominada técnica do andaime, que possui como pressuposto compartilhar com o aluno ou transferir para ele a edificação do conhecimento, também esteve presente na abordagem do material literário. Considerando que o professor possui o papel de criar oportunidades que permitam ao aluno construir a sua interpretação e interação com o texto, as variadas intervenções que fiz durante as atividades propostas possibilitaram que tal construção se efetivasse. Nos momentos de socialização dos diários de leitura, por exemplo, realizei interferências retirando dúvidas, incitando os caminhos interpretativos do romance, etc. Ou, na atividade 17, quando solicitei uma pesquisa sobre os intertextos presentes em **A mocinha do Mercado Central** e os efeitos de sentido que geram na obra. Desta forma, dividi com os alunos a construção do saber literário, instigando-os a desenvolverem a tarefa autonomamente, cujo fim último era colaborar para a ampliação da construção de sentidos sobre o romance.

No que se refere à Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007), pressuposto metodológico de ensino adotado para a elaboração do material didático, ao integrar as três perspectivas metodologias – técnica de oficina, técnica do andaime, e o *portfolio* –, delineou-se como método que deu certo. O aluno, ao percorrer as etapas propostas, conseguiu ultrapassar a mera decodificação do texto literário, realizando, assim, uma leitura mais global e densa do romance, considerando os seus aspectos de composição e de conteúdo. A proposta de sistematização da leitura literária conduziu o aluno a percorrer o romance nas suas mais diversas especificidades, colaborando, portanto, para que os objetivos fossem atingidos.

O romance **A mocinha do Mercado Central**, base para a produção da Sequência Expandida e mote para a articulação entre conteúdos curriculares e a questão de gênero, oportunizou que os estudantes conhecessem a voz da mulher enquanto autora, narradora e/ou personagem, bem como a representação feminina literária desprendida de estereótipos. Além disso, possibilitou que a Literatura despertasse nos alunos o que Candido (1995) compreende por humanização, ou seja, a obtenção do saber, o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de adentrar nos problemas da vida, o entendimento da complexidade do mundo e dos seres, a boa disposição com o próximo, de forma a nos tornarmos mais compreensivos e abertos para a sociedade e o semelhante.

Pode-se afirmar que a humanização despertada nos alunos foi exteriorizada ao longo do processo de leitura literária: nas reflexões e discussões realizadas em sala, bem como nas produções escritas, isto é, em cada fala, opinião, frase escrita ou olhar. Em cada gesto puderam manifestar a capacidade de pensar e/ou se posicionar no lugar do próximo; desvelar sua identificação com os sentimentos e sofrimentos dos personagens, figuração, em última instância do outro; expor o significado de seu nome e refletir sobre si; denotar a perplexidade em relação à violência e ao preconceito sofrido pela mulher, a partir do ficcional; expor o anseio de querer mudar essa realidade ainda vivenciada pelo gênero feminino; revelar o estranhamento ou encantamento com a beleza de outras culturas, ainda que inscritas no mesmo país; adentrar em um mundo ficcional e confrontarem com o seu, feito de carne e osso; sonhar como Maria Campos e acreditar que também eles podem sonhar, ter esperanças.

As dificuldades que surgiram durante a implementação, sejam elas as relacionadas, inicialmente, ao material ou, depois, quanto ao tempo que parecia ser

insuficiente para a efetivação da proposta de intervenção até a “Primeira Interpretação” ainda no ano letivo de 2017, foram superadas pela mediação do professor e pelo interesse e participação dos discentes que, moradores de bairros da periferia da cidade e integrando um grupo de baixa renda e de baixa adesão à leitura, mostraram que qualquer sujeito, independentemente da condição socioeconômica a que pertence ou da falta de hábito para a leitura, pode ser instigado a adentrar no mundo da leitura literária. Aspecto revelado pelos próprios alunos que se mostraram motivados para a leitura do romance, participando ativamente das atividades propostas, cumprindo os prazos estabelecidos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colegas, nos momentos de discussão e/ou reflexão, enfim, demonstraram pela postura e desejo que a leitura literária é para todos.

Acredito que um dos fatores que favoreceu o êxito da implementação do material didático, apesar das dificuldades apontadas anteriormente, está relacionado ao fato de que a maioria dos discentes estudava juntos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A boa relação entre eles, oportunizada por meio dos anos de convivência, favoreceu, ainda, a realização dos trabalhos em grupo, já que demonstraram respeito uns pelos outros e trabalharam coletivamente na realização das tarefas. Além disso, a turma não manifestou oposição quanto à proposição das atividades. Ainda não houve problemas relacionados à indisciplina ou ausência significativa nas aulas, o que colaborou para a qualidade e o bom andamento das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária.

Igualmente importante é o papel do professor neste processo de leitura literária, responsável em mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados da obra que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno. Tendo em vista que esta experiência, na maioria das vezes, é concebida apenas no ambiente escolar, é que o professor torna-se elemento vital nesse processo de mediação, de comunhão entre autor/texto/leitor; protagonista para a formação de leitores de literatura. Em outras palavras, segundo Segabinazi:

[...] o professor é responsável por projetar, impulsionar no aluno uma formação literária que pode ser ou não satisfatória, ou seja, depende do comportamento do docente, suas atitudes, procedimentos didáticos e indicações/orientações de leitura, a aproximação e o desejo, ou não, pela literatura. Nessa ação positiva, é que o professor é o espelho do aluno [...]. (2016, p.88).

Além da relevância da função do professor, a implementação da proposta de intervenção confirmou, ainda, a importância da utilização de uma metodologia para o trabalho com a Literatura. A proposta metodológica de Cosson (2007) norteou os discentes em uma trajetória para além do mundo ficcional literário e estético, permitindo que a sala de aula não se tornasse uma “fantasmagoria”, para usar aqui a expressão de Ginzburg (2012), mas sim um espaço no qual professor e aluno estabeleceram relações humanas.

Enfim, o material didático elaborado incitou debates sobre temas considerados “perigosos”, entre eles, as relações de gênero e outros relacionados à condição feminina, oportunizando a efetivação de práticas literárias articuladas a estas questões. Esta conexão entre o romance e temas que compõem a vida em sociedade, instigaram o discente a repensar o valor da vida humana e sobre a sua própria, desconstruir discursos e representações estereotipadas em relação do gênero feminino, mudança de atitudes, etc. Emergiu-se, ainda, a capacidade de argumentação e reflexão de alunos tímidos, o entusiasmo de ter em mãos uma obra que muito dizia a eles em meio aos “barulhos” da sociedade contemporânea e de uma “geração eletrônica”, a possibilidade de exteriorizar que foi o primeiro livro lido por inteiro, a oportunidade de exercer o seu direito, o direito à Literatura.

1.4 Considerações finais

A implementação do material didático desvelou, a partir do texto literário e de uma prática pedagógica sistematizada, que os conteúdos curriculares podem e devem dialogar com temáticas contemporâneas vivenciadas pelos próprios discentes. Além disso, a proposta de intervenção revelou-se como uma possibilidade de abordar as especificidades da Literatura que, além de ser uma prática social e política, é capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do leitor.

Em relação à intervenção, confirmou-se, ainda, a importância da seleção de uma metodologia para a sistematização das aulas e que os pressupostos metodológicos do letramento literário (COSSON, 2007) podem tornar-se um caminho para a educação literária, porque o trabalho por meio dos pressupostos do letramento literário possibilita ressignificar a disciplina de Língua Portuguesa e o trabalho com a Literatura; aproxima a obra literária do aluno, independentemente de escola e/ou

realidade e classe social a que pertence; motiva o discente para a leitura literária; instiga a construção de sentidos do texto e ampliação da capacidade crítica; leva o aluno a (re)descobrir-se como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e com questões que integram o tempo contemporâneo.

O trabalho com **A mocinha do Mercado Central** por meio do diário de leitura também foi relevante, pois apresentou-se como uma estratégia diferenciada para o trabalho com a obra literária, uma vez que os alunos ainda não tinham utilizado anteriormente o instrumento. Além disso, a produção dos registros escritos sobre o romance, no diário de leitura, bem como os momentos de compartilhamento das reflexões registradas, auxiliaram os discentes na construção de sentidos e fruição da obra, favorecendo que pudessem compreender o livro em um todo.

No que se refere propriamente à seleção da obra, entende-se ser de grande importância disponibilizar obras de autoria feminina e/ou com protagonistas mulheres no espaço escolar, para que o jovem leitor conheça e reconheça outras linguagens, vozes, formas de ver e pensar a realidade e o mundo, para além das aceções e representações do escritor do gênero masculino. Sob esta perspectiva, **A mocinha do Mercado Central** favoreceu a ampliação destas concepções.

Igualmente importante está a necessidade de o professor retirar das caixas o acervo disponibilizado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) visando à promoção da leitura literária no ambiente escolar. Considerando estes aspectos, bem como o fato de a obra ser de autoria feminina e apresentar qualidade estética, é que esta dissertação propôs-se a selecionar como objeto de estudo para a elaboração do material didático um livro pertencente ao acervo do PNBE – o romance de Stella Maris Rezende.

A obra de Rezende oportunizou que se fizessem ainda notórias e não fossem afastadas da dinâmica escolar questões que envolvem o feminino, como a violência ainda sofrida pela mulher, por serem consideradas, conforme Gens (2008), temas perigosos ou tabus. Ressaltam-se que tais questões, como aponta o autor, são temáticas que compõem a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a vida de muitos alunos, fato este confirmado pelos resultados do questionário aplicado aos discentes, revelando que a maioria ainda não tinha lido textos que abordavam a violência, o preconceito ou outras questões relacionadas ao gênero feminino, que conheciam alguma mulher que tinham sofrido agressão física e/ou verbal e que o preconceito existia mesmo na sala de aula.

Ainda que os resultados expostos no questionário não correspondam à turma em que a implementação do material didático foi realizado, enfatizam-se que preconceitos e situações de agressão envolvendo mulheres, bem como outras questões e/ou problemas comuns na sociedade contemporânea, não podem ser silenciados pelo ambiente escolar. Isso porque a escola é lugar de formar cidadãos e, portanto, *locus* para promover a valorização da mulher e, portanto, superar representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas, bem como a invisibilidade histórica desse grupo que se estende até os dias de hoje.

Levando em consideração estes aspectos, considera-se a Literatura como possibilidade de incitar novos olhares para este panorama vivenciado pela mulher. Ao trazer a obra literária para a sala de aula, os alunos puderam apreender não somente as especificidades estéticas e os conteúdos literários, mas também re(pensar) sobre certos discursos, rever valores, sentir-se instigados a alterar comportamentos e opiniões social e culturalmente padronizadas na sociedade sobre a mulher. Além disso, ao acompanhar a busca de Maria Campos na construção de sua identidade, rumo à emancipação, tiveram a oportunidade de identificar-se com ela como sujeito em construção identitária e em processo emancipatório, perceber que a violência contra a mulher e outros problemas que afligem a realidade contemporânea compõem o universo literário e que, por isso mesmo, pode mudar realidades preconceituosas e ainda violentas contra a mulher.

Nesse contexto, o papel do mediador adquire relevância, pois vai muito além da seleção da obra, da metodologia e da elaboração da proposta de intervenção. O professor acompanha o processo de leitura realizado pelos alunos, já que é responsável por auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados na obra literária que leem, enfim, assume a função de mediar as práticas escolares de leitura literária. Ao mesmo tempo o docente avalia a si mesmo, observando se as atividades produzidas estão atingindo os objetivos traçados, se precisa rever algumas questões e/ou atividades do material didático produzido, se este material está de acordo com a realidade a que se propõe, se está valorizando o conhecimento que o aluno traz. Enfim, não é uma tarefa simples, mas gratificante.

Não menos relevante está o fato de que o professor deve evidenciar o gosto pelo texto literário. A relação do mediador com a Literatura manifesta-se como

condição primordial na formação dos jovens leitores. O docente que é fascinado pela leitura literária faz emergir no aluno entusiasmo e o encantamento pelo texto literário.

Por isso, outro aspecto imperioso refere-se à formação do mediador literário. Tanto a formação inicial quanto a continuada devem oferecer ao docente os conhecimentos necessários – o saber teórico e o pedagógico –, bem como abranger questões que perpassam a sociedade contemporânea. A sociedade, a escola e os sujeitos, que incorporam o sistema escolar, integram um processo dinâmico, em contínua modificação e, por isso, o professor, também inserido neste sistema, deve acompanhar as mudanças que ocorrem e saber como trabalhar os conteúdos literários em sala de aula que estejam em consonância com temas atuais, como os relacionados à questão de gênero, especialmente à mulher. A capacidade de modificar-se e oportunizar uma prática escolar humanizada e emancipatória deve-se, principalmente, à formação complementar.

Enfim, a maneira como o professor apresenta o universo literário para o aluno, objetivando formar leitores, pode despertar ou não interesse pela leitura. E, por isso, faz-se relevante conhecer diferentes metodologias, encontrar estratégias pedagógicas adequadas à turma e a realidade dos alunos que será trabalhada a obra selecionada. E, como instância de legitimação da Literatura e implementador do currículo na educação básica, é premente que o professor assuma o papel de investigador, pois a pesquisa possibilita indicar caminhos e/ou idealizar novas práticas de ensino na escola contemporânea, circunscrita a uma sociedade do barulho, da tecnologia e da heterogeneidade, bem como aprofundar-se no macrocosmo literário. Este, por sua vez, mostra-nos, enquanto alunos, professores, humanos, a cada página lida, o fascínio da experiência estética, a atemporalidade da palavra, a materialização do mundo real, a metamorfose do ser humano, ressignifica a própria realidade, a vida.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In:_____. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p.246-249.

_____. Relato: definições e usos. In:_____. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p. 46-48.

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História Social da Literatura Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990. p.138-146.

ALENCAR, Jakson de (Org.). **A alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 ago. 2006. Seção 1, p.1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário oficial da União**, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p.28.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.04, n.09, p.803-809, set 1972.

_____. O Direito à Literatura. In:_____. **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p.169-191.

CARNEIRO, Lilian Rosa Aires. **Espaço e Identidade**: em *A mocinha do Mercado Central* de Stella Maris Rezende. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CASTRO, Maria Conceição. Modernismo em Portugal. In: _____. **Língua & Literatura**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p.380-383.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.26, p.13-71, jul/dez 2005.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. As relações entre textos. In: _____. **Para entender o texto: leitura e redação**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.19-20.

FREITAS, Antonio Carlos Rodrigues. O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. **Revista Icarahy**, Rio de Janeiro, n.06, p. 27-42, 2011.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.4, n.4, p.21-36, jul/ dez 2008.

GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, Brasília, v.1, n.33, p.209-222, 2012.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Editorial, 2010. p.195-208.

ÍTALO, Puccini. O modernismo Português e Fernando Pessoa. **Mafuá**, Santa Catarina, n.09, p.1-20, 2008.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LEITE, Ângela. A Literatura InfantoJuvenil e seus Oscars. **Sentidos da Cultura**, Belém, n.02, p.130-133, jan/jun 2015.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.299-320.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina Macário. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988. p.258-259.

REZENDE, Maria Valéria. **Outros Cantos**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. São Paulo: Globo, 2011.

_____. Stella Maris. **A sobrinha do poeta**. São Paulo: Globo, 2012.

_____. Stella Maris. **As gêmeas da família**. São Paulo: Globo, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. de Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.272-283, jan/abr. 2012.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, vol. 31, p.82-93, dez. 2016.

SILVA, Marriene Freitas. **Literatura Juvenil – A dimensão argumentativa de narrativas ficcionais contemporâneas: A mocinha do Mercado Central e Fazendo meu filme I**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza. O diário de leitura o ensino fundamental: considerações iniciais. **Cerrados**, Brasília, vol.17, n.42, p.181-208, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

ZOLIN, Lúcia Osana. Espaços (des) interditados: o lugar da mulher na narrativa de autoria feminina paranaense contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015. p.197-237.