

Material de apoio ao professor



LIVRO

Super-Ulisses

AUTOR

Caio Tozzi

ILUSTRADOR

Renato Drigues

CATEGORIA 1

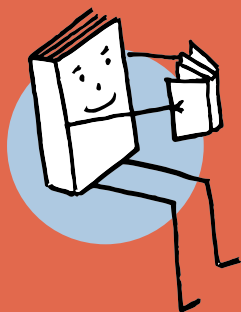
Obras literárias do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

TEMAS

Família, amigos e escola
Aventura, mistério e fantasia

GÊNERO LITERÁRIO

Conto, crônica, novela, teatro,
texto da tradição popular



AUTORIA

Juliana Giannini
Especialista da Comunidade Educativa
CEDAC

COORDENAÇÃO

Fátima Fonseca
Coordenadora da Comunidade Educativa
CEDAC

Logos

Conteúdo

CEDAC — Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária

Revisão

Ana Luíza Couto

Aminah Haman

Sumário

Carta ao professor	4
Estrutura do material de apoio	5
Contextualização	5
Os autores	6
Gênero e estilo	7
Por que ler essa obra no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	10
Conversas em torno da leitura dessa obra	14
Propostas de atividades: Esse livro e as aulas de Língua Portuguesa	17
Atividade 1: Perfil de leitor	19
Pré-leitura	19
Leitura	20
Pós-leitura	20
Atividade 2: Refletindo sobre o foco narrativo	21
Pré-leitura	21
Leitura	21
Pós-leitura	22
Atividade 3: Construindo uma biblioteca coletiva	22
Pré-leitura	22
Leitura	23
Pós-leitura	24
Possibilidades interdisciplinares	24
Bibliografia comentada	26
Sugestões de leituras complementares	28

Carta ao professor

Cara professora, caro professor,

Uma das funções mais complexas da escola é formar leitores proficientes (competentes e críticos) que façam uso da leitura em diversas circunstâncias e com diferentes propósitos. Isso porque a formação de sujeitos para uma sociedade democrática pressupõe, entre outros aspectos, um intenso trabalho de leitura.

Os textos literários contribuem bastante para uma formação que considera o plural e o diverso, por fornecer múltiplas possibilidades para o sujeito compreender o mundo em que vive. Bons textos literários são polissêmicos, vigorosos e oferecem ao leitor variadas experiências estéticas.

No artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, Jorge Larrosa Bondía explica que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Num mundo caracterizado por tanta informação, mas pouca experiência, é fundamental uma experiência que toca, atravessa e transforma o leitor — e que nesse caso só é possível porque concebemos a literatura como arte. O ato de refletir sobre os usos e os efeitos de sentido é uma experiência que desejamos que todos os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar, ampliando assim seus conhecimentos sobre recursos linguísticos e, conseqüentemente, a habilidade de se expressar no mundo.

Este material foi produzido por especialistas em educação, literatura e didática da leitura, sob a supervisão da Comunidade Educativa CEDAC, que atua na formação de educadores das redes públicas desde 1997, com ampla experiência em projetos que visam à formação de leitores, por meio da qualificação e institucionalização das práticas de leitura nas escolas. Na produção deste material, houve cuidado de contemplar a análise dos aspectos literários da obra e de propor situações que favorecessem o diálogo com os estudantes e suas reflexões sobre a obra e seu contexto sócio-histórico. A intenção foi indicar caminhos para que você possa mediar uma experiência literária significativa para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, contribuindo para que o direito de acesso aos bens culturais — nesse caso ao livro, à leitura e à literatura de qualidade — fosse garantido, assim como a formação leitora a ser desenvolvida na e a partir da escola.

Bom trabalho!

ESTRUTURA DO MATERIAL DE APOIO

Este material visa apoiar o trabalho com o livro *Super-Ulisses*. As propostas aqui apresentadas são apenas sugestões de encaminhamento para os principais temas da obra e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e não pretendem esgotar as possibilidades de leitura. Ele está organizado da seguinte forma:

- **Contextualização:** informações importantes sobre a obra, o autor, o ilustrador, o gênero e as características do estilo literário.
- **Por que ler essa obra no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental:** subsídios e orientações sobre a importância da leitura desse livro nessa etapa escolar e sua contribuição para a formação leitora dos estudantes, estabelecendo relações entre as práticas sugeridas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- **Conversas em torno da leitura dessa obra:** indicações relacionadas às práticas pedagógicas de leitura na escola, considerando as concepções que embasam a formação do leitor e o objeto de ensino da Língua Portuguesa.
- **Propostas de atividades: Esse livro e as aulas de Língua Portuguesa:** três propostas para encaminhar a apreciação do livro em sala de aula, com atividades organizadas em pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.
- **Possibilidades interdisciplinares:** sugestões para ampliar a apreciação da obra e o aprofundamento dos temas, relacionando com outras áreas do conhecimento.
- **Bibliografia comentada:** lista das obras citadas no material, com breves comentários.
- **Sugestões de leituras complementares:** lista de materiais que dialogam com os conteúdos e temas abordados na obra e que contribuem para o seu trabalho.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Publicado pela primeira vez em 2021, *Super-Ulisses* narra a aventura de Albertina, uma menina apaixonada por livros que se desestabiliza quando um de seus pre-

ciosos volumes some. Com a ajuda do primo Molina, ela descobre que o livro foi parar nas mãos de Zezo, que o pegou emprestado para ler para a avó, Dona Laurinda. Albertina percebe que seus livros podem ter mais valor fora de casa do que na estante. Decide, então, emprestar seus livros a Zezo, que mora em São Petruccio, cidade vizinha cuja biblioteca pública havia sido fechada e ninguém sabe por quê. É assim que ela conhece Jonas, um garoto da sua idade que tem uma relação com a leitura bastante diferente da dela. Juntos, os dois descobrem o paradeiro dos livros da biblioteca fechada, salvam-nos e montam, com Molina e seu Super-Ulisses, uma biblioteca móvel. A população de São Petruccio, que sentia muita falta da biblioteca, volta a pegar livros emprestados, agora disponibilizados por Albertina e Molina. A **novela de Caio Tozzi**, com ilustrações de **Renato Drigues**, é uma bela narrativa, que traz para o centro da história a importância da leitura e da formação das comunidades de leitores.

OS AUTORES

Super-Ulisses é um dos livros que compõem a obra de Caio Tozzi. Além dele, o autor publicou diversos livros infantojuvenis, como *Tito Bang!* (2015), *Procura-se Zapata* (2017), *Fabulosa Mani* (2021) e *Jovens Chefs: o incrível destino dos irmãos Portoluna* (2021). Tozzi também escreveu, para o público adulto, contos e crônicas. Ele é roteirista de filmes e documentários, como *Ele era um menino feliz: o Menino Maluquinho, 30 anos depois* (2011) e *A vida não basta* (2014); montou peças de teatro e é jornalista. Seu projeto mais recente é o podcast Mochila, disponível em *streaming*, que promove diálogos sobre produções culturais voltadas para crianças e adolescentes. O projeto surgiu da constatação de que há pouco espaço na mídia para discutir a produção cultural voltada para crianças e adolescentes, ainda que haja uma grande variedade de obras para esse público. Em diversas entrevistas, Caio Tozzi explicita seu interesse em produzir literatura para o público infantojuvenil. Além de explorar diferentes gêneros e os encontros entre eles, o trabalho com essa faixa etária permite refletir sobre questões importantes da passagem da infância para a vida adulta, e, portanto, tratar de temas que competem a todas essas etapas da vida.

Em *Super-Ulisses*, as ilustrações são de Renato Drigues. Ele, que nasceu e reside em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo, formou-se em design gráfico e fez pós-graduação em *motion design*. Desde 2015, passou a atuar exclusivamente como ilustrador e artista 2D e 3D, sobretudo para o mercado publicitário e editorial. Você pode ver mais ilustrações do Renato, em 2D e 3D, acessando seu trabalho na internet.

GÊNERO E ESTILO

Super-Ulisses é uma típica história de **mistério e aventura**: na busca pelo exemplar perdido, Albertina conhece novos enigmas, descobre a força dos livros e a importância da leitura para diferentes comunidades. Do ponto de vista do gênero, o livro se caracteriza como uma novela: é mais breve que um romance e mais longo que um conto. Essas três formas narrativas — novela, romance e conto — apresentam os mesmos elementos estruturadores: enredo, personagens, espaço, tempo e ponto de vista da narrativa. No entanto, o romance diferencia-se da novela e do conto sobretudo pelo fato de que pretende, tradicionalmente, representar o desenvolvimento da vida de uma personagem, abarcando assim a totalidade dessa vida. Já o conto e a novela buscam apreender um recorte da vida, representando, geralmente, um episódio singular e representativo. Julio Cortázar, escritor argentino, apresentou, em seu clássico ensaio “Alguns aspectos do conto”, duas analogias que ilustram bem a diferença entre conto e romance. Segundo ele:

O romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. [...] Um escritor argentino, muito amigo do boxe, dizia-me que nesse combate que se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar sempre por *knockout*. É verdade, na medida em que o romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. [...] O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário (2006, p. 151-152).

A comparação entre o romance e o conto favorece a compreensão dos elementos que caracterizam a novela:

Sendo mais reduzida que o romance, [a novela] tem todos os elementos estruturadores deste, em número menor. Por esse sentido de economia constrói-se um enredo unilinear, faz-se predominar a ação sobre as análises e as descrições e são selecionados os momentos de crise, aqueles que impulsionam rapidamente a diegese para o final.

Têm aparecido como mais apropriadas à novela as situações humanas excepcionais que, não sendo apresentadas como um *flash* (o que constituiria um conto), se desenvolvem como um corte na vida das personagens, corte este explorado pelo narrador em intensidade, ao contrário do romance, que se estende por um longo período ou até por uma vida inteira. O predomínio da ação que, muitas vezes favorece a construção dialogada, dá à novela uma feição dramática (SOARES, 2007, p. 55-56).

Em *Super-Ulisses*, acompanhamos uma história que começa com o desaparecimento de um livro de Albertina. Da sua relação com os outros personagens (Molina, Zezo, Jonas, Estefânia), são narrados os fatos essenciais para a configuração da densidade psicológica da menina — a paixão pelos livros, a timidez e a dificuldade em se relacionar com pessoas da sua idade, bem como a transformação pela qual passa quando descobre que os livros são mais valiosos quando compartilhados... Como é o mundo de Albertina que a história interessa construir, os momentos narrativos selecionados e combinados (a relação com Molina, a relação com Jonas, a descoberta do depósito de livros, a distribuição dos livros na praça de São Petruccio...) são peças imprescindíveis para sua configuração. Tudo e todos se apagam, se não são iluminados pela luz de Albertina. Além disso, o recorte temporal é breve, atribuindo à narrativa grande intensidade — os acontecimentos se desenvolvem em poucos dias, mas a aventura e o mistério tomam grande proporção nesse período.

Nesse sentido, a divisão da novela em trinta capítulos breves é uma ferramenta interessante, que contribui para um clima de suspense e mistério. De modo geral, os capítulos se encerram ou com a fala de algum personagem ou com uma afirmação do narrador, provocando a curiosidade do leitor e instigando a ler o que vem a seguir. Assim, os trechos finais de um capítulo parecem ser uma espécie de abertura para o próximo.

De maneira semelhante, observamos essa dinâmica de entrelaçamento dos

capítulos em novelas de televisão e séries de *streaming*. Muitas delas fazem uso desse recurso: o final do capítulo ou do episódio estabelece algum tipo de mistério ou suspense, fazendo com que o espectador anseie pelo próximo. No caso da novela de televisão, transmitida diariamente, isso faz com que o espectador planeje sua rotina em função do próximo capítulo. Com as séries de *streaming*, a indústria cultural acabou com a espera do espectador, que pode sanar sua curiosidade assim que um episódio termina, começando outro imediatamente.

Em *Super-Ulisses*, observamos o mesmo movimento. Vejamos o final do capítulo 16, “Em busca dos livros sumidos”:

Ela [Albertina] percebeu que tinham o sujeito [Danelon] nas mãos. Espertamente, moveu-se pé ante pé até a porta, sem que ele pudesse vê-la, e a fechou. O bater da porta desesperou Danelon, que deu um grito, enquanto Albertina o trancava dentro da sala.

O grito ecoou para fora do edifício, o que deixou Molina preocupado. Largando o livro de lado, ele saiu do *Ulisses* imediatamente. Então, depois de muito hesitar, tomou coragem e entrou no predinho. Talvez as crianças estivessem correndo perigo, e ele, como responsável por elas, precisava agir. Mas àquela altura, com o caminho livre, Albertina e Jonas já estavam bem perto do que procuravam (p. 75).

No excerto destacado, há dois componentes que favorecem o clima de mistério e suspense, e assim o desejo de seguir com a leitura do próximo capítulo. Para começar, a mudança, entre os parágrafos finais, do foco do olhar do narrador. Se, no primeiro trecho, o narrador estava acompanhando de perto os movimentos de Albertina e Jonas no prédio da biblioteca, no segundo ele se aproxima de Molina, que, fora daquele espaço, não sabe o que está acontecendo lá dentro. O fato de nós, leitores, sabermos o que se passa lá dentro (ao contrário de Molina), faz com que o texto provoque o suspense. Outro fator que promove esse clima é o narrador voltar a acompanhar de perto os movimentos de Albertina e Jonas, oferecendo ao leitor um *spoiler*: ele afirma (e, como se trata de um narrador em terceira pessoa onisciente, é porque ele sabe) que os dois estão perto de encontrar o que procuram. Isso provoca o engajamento do leitor; faz com que ele queira seguir lendo para descobrir não exatamente *o que* os personagens acharam (pois já conhece essa informação), mas *como* encontraram o que estavam procurando. Dessa forma, não

apenas o enredo, mas a forma e o estilo de composição do livro articulam o mistério e a aventura na narrativa.

A concisão do gênero novela nos leva a pensar no estilo de Caio Tozzi. Como afirmou em entrevistas, seu interesse pela produção cultural voltada ao público infantojuvenil é antigo. Por isso, suas obras têm como característica uma linguagem mais simples e acessível, que conta inclusive com gírias e expressões do cotidiano. Além disso, há uma preocupação em tornar visível ao leitor a importância da leitura para a formação das comunidades, principalmente pelas reflexões dos personagens e dos diálogos entre eles. Os questionamentos dos personagens abrem espaço para a identificação do leitor jovem e favorecem que também os estudantes reflitam sobre essas questões.

Outro elemento importante, que compõe o estilo do autor, é a presença das ilustrações e as relações entre texto e imagem. *Super-Ulisses* não é o único livro ilustrado de Caio Tozzi, e as referências dele para o diálogo com os ilustradores é pautada em leituras de quadrinhos. Em *Super-Ulisses*, as ilustrações são fundamentais, não apenas para que o leitor visualize a cena narrada, mas também porque, em alguns momentos específicos, a ilustração acrescenta à cena aspectos que não foram descritos ou narrados. Assim, o livro evidencia as relações entre texto e imagem, bem como o foco narrativo. Quer dizer, de que forma o olhar do ilustrador e a ilustração atribuída a uma cena impacta na forma como entendemos a história narrada? Essa é uma questão interessante de ser debatida com os estudantes.

Por que ler essa obra no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

Super-Ulisses cumpre um papel importante na vida social e cultural atual: é um livro que promove a reflexão sobre a função da leitura na formação das comunidades e sobre os vínculos construídos entre as pessoas a partir e por causa da literatura.

Nesse sentido, a obra dialoga com competências apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto gerais como específicas das áreas de Linguagens e de Ciências Humanas e de Língua Portuguesa. O enredo favorece o desenvolvi-

mento da competência geral 3 da Educação Básica* e da competência específica 2 da área de Linguagens**, na medida em que permite que os estudantes reconheçam, na história de Zezo e da população de São Petrucchio, diferentes práticas artísticas, entre elas o sarau e sua relação com a consolidação de uma comunidade, para que possam, a partir desse reconhecimento, fruir e valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais. Além disso, as atividades propostas neste material também possibilitam o trabalho com essas competências, ao propor que os estudantes identifiquem, nas diferentes práticas de linguagem, formas de ampliar a participação na vida social e na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Dessa forma, o trabalho com *Super-Ulisses* na escola possibilita diferentes chaves de leitura, ou seja, modos de adentrar um livro a partir do que consideramos essencial para o entendimento da narrativa (BAJOUR, 2012). Sugerimos diferentes maneiras de abordar o enredo e os temas da obra, de forma a provocar discussões que aproximem os estudantes destes conteúdos. Pensando nisso, antes de iniciar a leitura da novela, é importante propor aos estudantes uma reflexão sobre os temas que a narrativa apresenta, a fim de compreender quais concepções fazem parte do conhecimento coletivo do grupo. Assim, pode-se perguntar: O que é literatura? Para que serve a literatura? Qual a importância da leitura no nosso mundo? Por que a gente lê livros, em casa e na escola? Também pode-se conversar sobre o que é cultura e qual a importância das manifestações e dos espaços culturais para a comunidade em que vivemos. Ou ainda, qual a relação que cada um estabelece com a literatura. Tudo isso será abordado com mais detalhes nas propostas de atividades nas aulas de Língua Portuguesa.

Em um momento histórico no qual se afirma cada vez com mais certeza que as crianças e os jovens não leem mais, a obra de Caio Tozzi nos ajuda a trazer esse debate para a sala de aula. Uma chave de leitura dessa obra é a *importância da leitura*, não apenas individualmente, mas em sua dimensão coletiva, sobretudo quando a narrativa propõe a reflexão sobre a potência das bibliotecas e dos espaços culturais. Vemos isso acontecer, de forma mais ampla, na formação e na consolidação de co-

* 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018, p. 9).

** 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 65).

munidade de leitores, com a população de São Petruccio, e também, de forma mais localizada, na relação entre Albertina, Molina e Jonas.

O livro, em diálogo com a competência específica 5 da área de Linguagens* da BNCC, reforça o papel humanizador da literatura. Como afirma Antonio Candido em “O direito à literatura”:

Há um conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, como uma variada complexidade nem sempre desejada. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (2011, p. 178).

Em *Super-Ulisses*, observamos o papel humanizador da literatura na experiência dos jovens, de maneiras diferentes. Com Albertina, acompanhamos a história de uma menina que tem dificuldades em se relacionar com seus pares e que, por isso, enxerga na literatura a possibilidade de conhecer outras vidas e outras realidades. Por sua vez, Molina apresenta outra forma de conhecer o mundo: por meio das viagens que faz com seu parceiro Ulisses, ele descobre novas vidas. E redescobre seu prazer pela leitura quando, depois de entrar em contato com a prima e com as pessoas da cidade de São Petruccio, percebe que tem um papel fundamental na distribuição de livros e que uma hora “a história certa chegaria”. Por fim, também observamos, em *Super-Ulisses*, a potência da literatura e seu papel humanizador na história de Jonas. Com a ajuda de Albertina, que lhe dá o livro *Meu primeiro amor*, o menino enfrenta o desencanto amoroso que está vivendo. Dessa forma, *Super-Ulisses* apresenta os vínculos que os diferentes personagens estabelecem com a literatura, demonstrando, conseqüentemente, a *força humanizadora da literatura*. Essa é outra chave de leitura potente da obra.

O tema **família, amigos e escola** se apresenta de forma integrada à importância da literatura. É por meio do vínculo com a leitura e com a literatura que se

* 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

estabelecem as relações entre os personagens: entre Albertina e Molina, Albertina e Jonas, Molina e Estefânia, Zezo e dona Laurinda, Zezo e os outros moradores de São Petruccio... Assim, *Super-Ulisses* possibilita que os estudantes percebam diferentes formas de se relacionar com o outro e com a literatura. É claro que não se trata meramente de “aprender lições” com a história de Albertina, Molina, Jonas e os outros personagens de *Super-Ulisses*, mas, no exercício de buscar compreender o outro, entender-se a si mesmo, nas suas potências e dificuldades.

Outro aspecto que justifica a leitura de *Super-Ulisses* com estudantes de 6º e 7º anos é a estrutura da obra. Dividido em capítulos breves e com uma linguagem relativamente simples, o livro possibilita que os adolescentes façam a leitura integral ou quase integral de forma autônoma, valorizando essa habilidade. Da mesma forma, a temática **aventura, mistério e fantasia** contribui para isso, na medida em que promove o envolvimento dos jovens leitores com a história, que ficam ansiosos para acompanhar o desenvolvimento dos acontecimentos. A própria divisão dos capítulos favorece isso também. Ademais, os elementos fantásticos da narrativa, como o carro que assume características humanas e passa a ter vontades próprias, possibilitam o acesso à dimensão lúdica e de encantamento do texto literário, dialogando, assim, com a competência específica 9 de Língua Portuguesa*, apresentada na BNCC.

Por fim, mas não menos relevante, *Super-Ulisses* é uma obra que favorece o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), contemplando fundamentalmente duas macroáreas temáticas: **multiculturalismo e cidadania e civismo**. Quanto ao tema multiculturalismo, tanto o enredo de *Super-Ulisses* como as questões trazidas pelo livro dão espaço para a discussão sobre a **diversidade cultural**, especialmente na relação com a literatura e as outras manifestações artísticas. Em relação ao tema cidadania e civismo, o livro já apresenta, como questão central, as relações entre **vida familiar e social**. Além disso, as questões suscitadas pela obra, ainda que indiretamente, permitem a reflexão sobre a **educação em direitos humanos** e os **direitos da criança e do adolescente**, sobretudo em relação ao direito à literatura. Lateralmente, a obra também abre a possibilidade da discussão sobre o **processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso**, principalmente em relação à avó de Zezo, Dona Laurinda.

* 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Essas são apenas algumas considerações a respeito das relações entre *Super-Ulisses* e as macroáreas temáticas dos TCTS.

Conversas em torno da leitura dessa obra

Super-Ulisses é uma novela composta de trinta capítulos, em geral bastante breves. Como foi escrito em uma linguagem relativamente simples e acessível para estudantes de 6º e 7º anos, é possível explorar diferentes maneiras de ler o livro, com diversas estratégias de leitura. Sugerimos propor diferentes formas de agrupamentos para as situações de leitura, garantindo assim que os estudantes tenham a oportunidade de ler de maneiras variadas: sozinhos, em duplas, em quartetos, com toda a classe.

Assim, os estudantes podem viver experiências distintas e buscar as estratégias mais adequadas na aproximação com o livro. Na leitura individual, podem seguir o próprio ritmo, identificar as dúvidas e hipóteses e colocar em jogo aquilo que já sabem. Em subgrupos, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar impressões e interpretações com outros colegas e de se beneficiar do diálogo com os demais. No coletivo, a classe pode constituir saberes comuns, entrar em acordos e compartilhar leituras, fortalecendo a criação de uma comunidade de leitores de literatura, que lê de maneira coletiva e compartilha impressões e interpretações (COLOMER, 2007). Além disso, nas situações coletivas, os estudantes podem contar com a mediação direta do professor para propor questões, esclarecer dúvidas e trazer apontamentos, como modelo de leitor mais experiente.

Na escola, a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa — entre outras coisas — que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. [...] Os projetos vinculados à leitura literária se orientam para propósitos mais pessoais: leem-se muitos contos ou poemas, para escolher aqueles que se deseja compartilhar com outros leitores; leem-se romances, para se internar no mundo de um

autor, para se identificar com o personagem predileto — antecipando, por exemplo, o raciocínio que permitirá ao detetive resolver um novo “caso” — ou para viver excitantes aventuras que permitem transcender os limites da realidade cotidiana.

Cada um desses propósitos põe em marcha uma modalidade diferente de leitura (Solé, 1993). [...] Diversidade de propósitos, diversidade de modalidades de leitura, diversidade de textos e diversidade de combinações entre eles... A inclusão dessas diversidades (Ferreiro, 1994) — assim como sua articulação com as regras de exigências escolares — é um dos componentes da complexidade didática que é necessário assumir quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, velando por conservar sua natureza e, portanto, sua complexidade como prática social (LERNER, 2002, p. 79-81).

Além dos agrupamentos, é possível variar as propostas para que se diversifiquem as estratégias de leitura que os estudantes precisarão adotar. Como afirma Lerner, é necessário que os propósitos de leitura estejam claros: pode-se pedir que, reunidos em grupos, os estudantes leiam determinados capítulos com o objetivo de compreender algum aspecto formal da novela; ou então que leiam um trecho individualmente para identificar seu personagem favorito; ou, ainda, pode-se ler coletivamente e pedir que os estudantes comparem um trecho da novela com outro livro que já leram na escola. De qualquer maneira, é fundamental fomentar a discussão literária a respeito dessa novela. Conversar sobre o que foi lido é um instrumento de grande potência para que os leitores avancem em suas interpretações e aprofundem a leitura de uma obra. Sugerimos, portanto, que o professor use essas trocas com frequência antes, durante e depois da leitura de *Super-Ulisses*, como veremos mais à frente nas propostas de atividades.

Falar a respeito dos textos que compartilharam permite que eles [os estudantes] articulem seus contatos com o texto — únicos e pessoais — com opiniões e interpretações de outros leitores. Em uma discussão literária, os estudantes não só compartilham e defendem suas ideias, mas também descobrem pontos de vista e interpretações de outros, e refletem sobre eles. Esse tipo de intercâmbio faz com que, muitas vezes, [os estudantes] voltem a pensar e a aprofundar os contatos iniciais que tiveram com o texto (MOSS, 2002, p. 62, tradução nossa).

Considerando que o livro é relativamente simples e acessível para a faixa etária, sugerimos propor aos estudantes o desafio da leitura autônoma da obra. A familiaridade que as crianças e jovens têm com histórias de aventura e mistério também contribui para o sucesso da leitura autônoma, já que essa novela conta com uma estrutura conhecida e o desenvolvimento das histórias de aventura e mistério produzem, no leitor, o desejo de seguir para descobrir seus desdobramentos.

No caso de *Super-Ulisses*, sugerimos que a leitura comece de forma compartilhada, para que os propósitos leitores sejam compartilhados e bem estabelecidos, até que os estudantes estejam familiarizados com o enredo e os personagens principais.

A leitura compartilhada é uma das estratégias de leitura possíveis no contexto da sala de aula. Neste tipo de situação, o professor lê o texto em voz alta, enquanto os estudantes acompanham a leitura do professor em seus livros, de forma silenciosa. Neste momento, o professor cumpre, a princípio, duas funções: primeiro, a de modelo de leitor em voz alta, ao apresentar um ritmo e uma cadência de leitura, de pronúncia e ênfase das palavras. Depois, o professor serve como um modelo de leitor literário, ao fazer pausas e elaborar perguntas para serem compartilhadas com os estudantes, a fim de promover a discussão literária sobre o texto. Também é possível que o professor desempenhe outros papéis: o de “detetive”, identificando palavras e expressões cujos significados ele desconhece; o de “jornalista”, resumindo os principais acontecimentos do que foi lido e servindo como a “memória” da leitura; ou ainda o de “sábio”, relacionando elementos do texto lido com outros aspectos da disciplina ou da vida, de modo mais amplo, ou de “adivinho”, prevendo os próximos acontecimentos da história e o seu desfecho. Ao longo dos encontros para leitura, também é possível que o professor divida essas funções com os estudantes, promovendo, assim, a situação de leitura efetivamente compartilhada, em que todos participam da construção coletiva do conhecimento promovido pelo texto (TEBEROSKY *et al.*, 2003, p. 95-105).

Depois da leitura compartilhada, sugere-se que ela seja encaminhada de forma individual ou em pequenos grupos, sem deixar de lado as discussões sobre os capítulos lidos. Para isso, seria interessante propor sessões de leitura. O professor pode estabelecer, por exemplo, que, na sessão 1, a leitura seja feita de forma

compartilhada com toda a sala e que a discussão gire em torno de Albertina e suas características principais. Depois, na sessão 2, a leitura pode ser individual e em casa, de modo que cada estudante registre os principais acontecimentos dos capítulos iniciais. Na aula seguinte, o professor pode promover a discussão em grupos sobre a leitura feita em casa e propor a sessão 3 de leitura, com mais alguns capítulos, ainda em grupos, para pensar sobre o narrador da novela. É importante ressaltar, para isso, a importância do planejamento: além de dividir os capítulos nas diferentes sessões de leitura, é preciso que o professor tenha consciência e compartilhe com a turma o percurso que será realizado durante a leitura da obra e, principalmente, quais os objetivos desse percurso e da leitura. Essas diferentes formas de encaminhar a leitura — seja de forma compartilhada, individual ou em grupos — apoiam o desenvolvimento das atividades de leitura.

Propostas de atividades: Esse livro e as aulas de Língua Portuguesa

Nesta seção, propomos atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa para apreciação da leitura de *Super-Ulisses* em diferentes momentos: antes, durante e após. As atividades são baseadas no que é proposto na BNCC, especificamente relacionadas às seguintes habilidades:

- EF69LP46* e EF69LP49***: as atividades propostas dialogam com essas

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

** (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas,

habilidades, na medida em que propõem o compartilhamento de leitura e a elaboração de comentários de ordem estética como forma de demonstrar envolvimento e atitude interessada dos estudantes em relação à literatura e às discussões literárias.

- EF67LP28*: habilidade tematizada em todas as propostas, na medida em que diz respeito às estratégias e aos procedimentos de leitura autônoma, como foi descrito em “Conversando sobre a obra”.
- EF69LP09**: habilidade tematizada sobretudo nas atividades 2 e 3, mas também na proposta de trabalho interdisciplinar, especialmente nos momentos de elaboração de material para divulgar os produtos criados pelos estudantes.
- EF69LP21***: a atividade 2 tematiza essa habilidade, ao propor que os estudantes reconheçam diferentes formas de manifestação artística e se posicionem em relação a elas e à presença delas no território.

Super-Ulisses é uma narrativa com potencial para envolver e engajar estudantes de 6º e 7º anos. Os capítulos curtos, a linguagem simples e a temática de aventura e

que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2018, p. 159).

* (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes —, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

** (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido — cartaz, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, propaganda de rádio, tv etc. —, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. (BRASIL, 2018, p. 143).

*** (EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 147).

mistério certamente contribuem para uma relação prazerosa com a obra. E, por trazer como tema central a questão do vínculo da criança e do jovem com a literatura, a obra favorece que os leitores reflitam sobre seus gostos literários. Nessa etapa da escolaridade, os estudantes já apresentam certa bagagem de leitura e podem observar seus percursos de leitura, identificar interesses e compor comunidades leitoras.

Nesse sentido, é importante que o professor ajude a turma a desconstruir uma concepção já bastante arraigada de quem tem gente que não gosta de ler e ponto. É interessante ajudar os jovens a compreender que o verbo ler é transitivo, ou seja, demanda um complemento. Assim, quando alguém diz que não gosta de ler “e ponto”, pode-se dizer: mas não gosta de ler *o quê?* Muitas vezes, o jovem ainda não encontrou um tipo de texto literário que o encante, e as atividades descritas a seguir podem ajudá-lo nesse processo. Além disso, o gosto pela leitura e pela literatura é um valor construído socialmente; por isso, enxergar à sua volta leitores interessados e ter acesso aos espaços de valorização da leitura e da cultura são fundamentais para o desenvolvimento do apreço e do prazer pela leitura, que é o que acontece com os personagens de *Super-Ulisses*, cada um à sua maneira.

As atividades descritas a seguir são independentes entre si e tematizam a relação das pessoas e da comunidade com os espaços culturais e com a leitura. Você pode trabalhar com elas simultaneamente, pois exploram chaves de leitura e habilidades diferentes.

ATIVIDADE 1: PERFIL DE LEITOR

PRÉ-LEITURA

Antes de começar a leitura da obra, pode-se promover, entre os estudantes, uma discussão coletiva a respeito de seus interesses de leitura: que livros leram, de quais gostaram mais, de quais não gostaram. É importante abrir espaço para que os estudantes comentem o que os desagradou, porque assim se constrói a ideia de interesse pessoal e de gosto pela leitura. Consequentemente, rompe-se aos poucos com a ideia de que há gente que não gosta de ler “e ponto”. Quer dizer, se um estudante comenta que não gostou de nenhum dos livros lidos na escola, por exemplo, está tudo bem; a tarefa (conjunta, do professor e do estudante) é agora descobrir de que tipo de livro ele gosta. A retomada das leituras feitas (na escola ou não) também favorece que os adolescentes se apropriem dos seus percursos leitores e criem uma memória coletiva sobre a leitura, ponto fundamental da formação de comunidades leitoras.

Outro aspecto que pode ser tematizado na conversa é a experiência de leitura. Com que frequência costumam ler? Como costumam ler: sozinhos ou com alguém? Onde leem: na escola, na biblioteca, em casa, no quarto, no jardim? Sugerimos que, à medida que a turma relembre as leituras e as experiências, elas sejam registradas (na lousa, em papel ou em um documento digital) para que, após a conversa, se trace um perfil de leitura do grupo. Que tipo de livro esse grupo gosta de ler? De quais não gosta? Quais os personagens favoritos ou mais marcantes? Quais os gêneros preferidos? De quais autores se lembram? Quais foram as experiências de leitura mais marcantes? Como gostam de ler?

LEITURA

Durante a leitura de *Super-Ulisses*, pode-se propor que os estudantes elaborem os perfis leitores dos personagens. Com a turma organizada em grupos, pedir que cada um deles fique responsável por elaborar o perfil leitor de um personagem. Assim, enquanto lê, a turma ficará atenta às descrições, às falas e às ações de Albertina, Molina e Jonas, por exemplo, a fim de identificar as características desses personagens como leitores. Que tipo de livro cada um deles gosta de ler? De que jeito preferem realizar suas leituras? Essa atividade também permite que os estudantes compreendam que as características de um personagem são construídas não só pelas descrições do narrador, mas também pelas falas e pelas ações. É importante que o professor apoie a turma nessa observação ao longo da leitura.

No capítulo 1, por exemplo, o narrador apresenta uma descrição de Albertina: “Falaria primeiro sobre uma menina muito tímida e bastante calada que vivia com seus pais em uma casinha onde funcionava também uma cafeteria. [...] E, para o leitor saber ainda mais sobre essa garota, eu destacaria sua paixão pelos livros” (p. 7). O professor pode destacar esse trecho durante a leitura e começar a construção do perfil de Albertina coletivamente. Assim, esse seria um exemplo para elaborar o perfil de leitor com base nas características apresentadas na narrativa.

PÓS-LEITURA

Depois de ler o livro e elaborar o perfil dos personagens, pode-se propor que cada estudante monte seu próprio perfil de leitor. A ideia é que cada um reúna informações sobre suas características como leitor literário: Quais livros eu gosto de ler? Que tipo de história me encanta? Com quais temas me envolvo? De quais tipos de

história gosto menos e por quê? Como gosto de ler: sozinho, com amigos, com familiares? Quais são minhas experiências de leitura mais marcantes? Quais foram os livros que me marcaram, positiva ou negativamente? O professor pode inclusive fazer seu perfil de leitor e apresentá-lo aos estudantes como um modelo, incluindo no seu cartaz ou apresentação seus gostos, interesses, experiências...

Depois, os estudantes podem incluir essas informações em um cartaz (físico ou digital) e se apresentar como leitores para o restante dos colegas. Dessa forma, a formação de uma comunidade de leitores é favorecida, porque os estudantes passam a se reconhecer como um grupo de pessoas que leem. Além disso, podem se conhecer melhor e formar novos vínculos com colegas que têm o mesmo interesse, por exemplo. Essas produções também podem compor a sala de aula: elaborar um mural com os perfis de leitor de cada um dos estudantes é um jeito interessante de ocupar o espaço, inclusive fortalecendo a noção de pertencimento do grupo.

ATIVIDADE 2: REFLETINDO SOBRE O FOCO NARRATIVO

PRÉ-LEITURA

Antes de começar a leitura, pode-se fazer uma conversa sobre o foco narrativo. Para iniciar essa conversa, dividir os estudantes em dois grupos e, separadamente, pedir que eles tirem fotos ou desenhem espaços da sala de aula com objetivos diferentes: um primeiro grupo mostrará na foto ou no desenho que a sala de aula é *bagunçada*, enquanto o segundo grupo evidenciará que a sala está *organizada*, mas sem que nada seja alterado no espaço. Depois, sugerimos uma discussão sobre o que foi fotografado ou desenhado. O objetivo é refletir sobre o ponto de vista. O que foi escolhido para estar na foto ou no desenho em cada uma das situações para que o objetivo da foto ou do desenho fosse cumprido? A ideia é que essa discussão inicial sirva para pensar que o texto literário também apresenta um *ponto de vista* sobre a história narrada.

LEITURA

Durante a leitura da novela, sugerimos que o professor promova uma discussão sobre o foco narrativo. Logo no início da leitura, é importante caracterizar o narrador: trata-se de um narrador em terceira pessoa onisciente. Quais os indícios que o texto apresenta para que seja possível identificar essas características? É preciso observar que o narrador não é um personagem que faz parte da história narrada e que ele

tem acesso à interioridade dos personagens, ou seja, conhece seus pensamentos e sentimentos, além de ter acesso ao passado e ao futuro daqueles que participam do que está sendo contado. Assim, é preciso que o narrador faça uma escolha do que vai ser apresentado, e essa escolha impacta necessariamente na história. Pensando nisso, o que parece que o narrador de *Super-Ulisses* quer contar? Que personagens ele escolhe nos mostrar com maior profundidade? E por que será que faz isso? Qual é a intenção por trás dessas escolhas?

PÓS-LEITURA

Depois da leitura, sugerimos um exercício de escrita. O objetivo dessa situação é, após a reflexão sobre o foco narrativo, trabalhar com as escolhas linguísticas que um narrador faz a fim de narrar o que deseja. Para isso, o professor pode selecionar um trecho de *Super-Ulisses* (ou de outro texto literário) e propor que os estudantes reescrevam esse excerto, alterando a intencionalidade do narrador. Um trecho potente a ser explorado nesse momento é a cena da biblioteca, quando Albertina e Jonas estão recuperando os livros e fugindo do segurança ao mesmo tempo. O narrador nos aproxima de Albertina e Jonas, e nós, leitores, torcemos por eles, para que consigam retirar os livros do prédio. E se o narrador quisesse que nós *não* torcêssemos pelos personagens? Como esses parágrafos seriam escritos? O narrador usaria as mesmas palavras? Ao final, pode-se propor uma leitura conjunta das reescritas, para que os estudantes tenham a oportunidade de observar as diversas formas de narrar uma mesma cena, com diferentes intencionalidades.

ATIVIDADE 3: CONSTRUINDO UMA BIBLIOTECA COLETIVA

PRÉ-LEITURA

Para começar a atividade, seria interessante conversar sobre a capa de *Super-Ulisses*. O que observam na imagem? Quais hipóteses os estudantes têm a respeito do carro cheio de livros? O que acham que vai acontecer durante a história? A partir das respostas, sugerimos uma conversa sobre a biblioteca ou a sala de leitura da escola. Com que frequência os estudantes vão à biblioteca? O que encontram nesse espaço? Quem trabalha nele? Para que serve uma biblioteca?

Caso não haja uma biblioteca na escola ou no entorno, pode-se promover uma discussão justamente sobre essa ausência: Por que não há uma biblioteca aqui? O

que seria diferente na vida escolar se houvesse uma biblioteca? Outro caminho interessante é pensar: Qual é a importância das bibliotecas públicas e das bibliotecas comunitárias? Por que elas existem? O que explica o surgimento desses lugares? O objetivo é promover uma reflexão sobre o sentido dos espaços de leitura, como as bibliotecas, e a relação entre esses espaços e as esferas de poder.

LEITURA

Durante a leitura, pode-se solicitar que os estudantes atentem à relação dos diferentes personagens com o espaço da biblioteca. Albertina tem uma biblioteca particular. E Zezo? E Estefânia? E Jonas? E os outros moradores de São Petrushio? O que a biblioteca parece representar para eles? Quais possibilidades esse espaço oferece para a população? Quando ela fecha, do que eles mais sentem falta?

No final do capítulo 9, Zezo conta a Albertina e Molina que o fechamento da biblioteca de São Petrushio foi uma surpresa para todos da cidade:

— Mas que coisa essa história de a biblioteca fechar sem qualquer explicação, né não?

Zezo fez uma cara desolada.

— Nem me fale! A população toda está sentindo falta dela. Este lugar era nosso único polo cultural, funcionava como um ponto de encontro para todos. Eu trabalhava como voluntário aí, promovendo cursos, saraus, contando histórias. Todo mundo vinha. Aí, de repente, isso. Nenhuma autoridade explicou muito bem os motivos da pausa nas atividades. Estamos tentando saber, mas ninguém dá bola. E os livros ficam lá nas estantes. E nós sabemos que fechados, sem que as pessoas os leiam, não valem nada.

Albertina foi profundamente tocada pela frase do rapaz. Nunca tinha pensado naquilo. Lembrou-se da coleção que ficava enclausurada em suas prateleiras, exclusivamente para seu uso, e, ao olhar para a caixa azul que estava no Ulisses, imaginou que aqueles livros poderiam ganhar uma nova vida.

— Interessante isso... — ela pensou alto. — Um livro que vivia preso resolveu sair às ruas e, de certa forma, nos trouxe aqui para descobrir como ajudar outros livros presos a se libertar (p. 44-45).

Nesse momento da narrativa, Albertina parece perceber o sentido coletivo de uma biblioteca, cujo valor não está no acúmulo de livros pelo indivíduo, mas na possibilidade de acesso e de troca entre diferentes pessoas.

PÓS-LEITURA

Depois de refletir sobre a função social e coletiva das bibliotecas, o professor pode propor que os estudantes realizem uma ação no espaço escolar ou no seu entorno, montando ou reorganizando uma biblioteca coletiva (da sala de aula ou da escola). Uma biblioteca para a própria turma (compondo um acervo do grupo com os livros que têm em casa e que podem emprestar aos colegas), para o segmento ou para a comunidade escolar.

Para isso, pode-se sugerir que façam entrevistas com as pessoas que compõem o público da biblioteca, para averiguar que tipos de livro gostariam de ter na biblioteca, e a partir daí elaborar uma campanha de doação de livros, com divulgação nos espaços físicos e também por meios digitais. Depois, os estudantes podem recolher as doações e, com a ajuda de um profissional da biblioteca ou do professor, criar critérios para a divisão dos livros em seções. É importante também que os estudantes promovam a divulgação da biblioteca para o público escolhido.

Possibilidades interdisciplinares

A reflexão trazida por *Super-Ulisses* a respeito do vínculo com a leitura e da importância das bibliotecas e dos espaços culturais para a formação do sentido de comunidade é muito potente para o trabalho interdisciplinar. As propostas interdisciplinares se relacionam com algumas das competências específicas apresentadas na BNCC para a área das Ciências Humanas, como as competências 3 e 7*.

* 3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, 2018, p. 357).
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2018, p. 357).

Assim, sugerimos um trabalho conjunto com a área de Ciências Humanas para construir um mapa da leitura. Os estudantes são convidados a conhecer o território, identificar os espaços culturais (como bibliotecas e museus), conhecê-los por meio de visitas presenciais ou virtuais e elaborar um mapa que contemple os pontos que julgarem mais interessantes de serem divulgados.

Esse tipo de trabalho favorece, como descrito na competência específica 3 da área de Ciências Humanas*, que o estudante identifique e explique a intervenção do ser humano na sociedade, por meio do reconhecimento dos espaços culturais no território. Além disso, ao promover a identificação desses lugares, o estudante é convidado a conhecer melhor o território que habita, fomentando a curiosidade sobre esse espaço e, no limite, abrindo a possibilidade de proposição de ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural daquela região. Se, em determinada região, observaram que há poucos ou nenhum espaço de leitura, os professores, de maneira integrada, podem propor que os jovens construam um espaço de leitura, agindo assim no território e participando efetivamente das dinâmicas da vida social.

Além disso, a proposta de elaborar um mapa da leitura contempla a competência específica 7 da área de Ciências Humanas**, na medida em que o trabalho com a linguagem cartográfica é a base para a construção desse mapa. Com a divulgação do mapa, favorece-se a reflexão sobre outros tipos de linguagem, como a gráfica e a iconográfica, e também o trabalho com tecnologias digitais de informação e comunicação, tanto nos momentos de elaboração do mapa como na divulgação.

O trabalho interdisciplinar também pode dialogar com os TCTs, sobretudo ligados ao **multiculturalismo**, ao promover e valorizar espaços e manifestações de **diversidade cultural**.

* 3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, 2018, 357).

** 7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2018, 357).

Bibliografia comentada

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

A autora fala da importância da conversa para a formação do leitor e como a troca entre leitores amplia as construções de sentido em uma leitura. Ela também traz exemplos práticos, refletindo sobre o papel do adulto na mediação da conversa e a importância do registro desse momento.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/BaseBNCC>. Acesso em: 2 ago. 2022.

A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://bit.ly/TCT_BNCC. Acesso em: 12 jul. 2022.

Os temas transversais visam apontar a relação entre os diferentes componentes curriculares com as vivências dos estudantes em suas realidades, contribuindo assim para a formação integral, crítica e cidadã dos estudantes brasileiros.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

Nesse ensaio clássico da sociologia brasileira, o autor defende a perspectiva da literatura como um direito, fazendo um apanhado histórico dos direitos no Brasil.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

Uma contribuição valiosa tanto para ampliar as referências sobre a relação entre escola, leitores e livros, como para refletirmos sobre o potencial de diferentes propostas escolares que envolvam a leitura.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In*: **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-163.

Neste ensaio clássico da teoria literária, o autor busca apresentar objetivamente uma definição do gênero conto e dos elementos que o estruturam, a

partir de sua própria experiência como escritor e da análise de contos da literatura mundial.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: https://bit.ly/notas_experiencia. Acesso em: 3 ago. 2022.

O autor propõe pensar a educação a partir da transformação pela experiência, aquela que acontece na relação entre o conhecimento e a vida humana.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Quais são as tensões envolvidas no ensino da leitura e da escrita na escola? A pesquisadora argentina explica aos educadores o que precisa ser ensinado para formar leitores e escritores de fato. Para isso, oferece exemplos de propostas de leitura e escrita.

MOSS, Joy F. **Literary discussion in the Elementary Classroom**. Urbana: National Council of Teachers of English, 2002.

O livro apresenta uma visão teoricamente fundamentada e eminentemente prática para o ensino de literatura infantil em sala de aula. No centro, está a discussão literária, vista como um convite ao debate, à investigação e à descoberta. Para ajudar os professores a criar oportunidades ricas para os estudantes, o livro aborda tópicos de ensino específicos, desde a seleção de livros para leitura em voz alta, até a arte de questionar.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

O livro apresenta as diferenças centrais entre alguns gêneros literários, como a epopeia, o conto, a novela, o romance e as formas dramáticas. Por meio da análise dos aspectos líricos, sociais e humanos das obras literárias, a autora retoma a questão dos gêneros desde Platão e Aristóteles, passando por Horácio, pelos pensadores da Idade Média, pelos renascentistas, pré-românticos e românticos, chegando à era contemporânea, com teóricos como Croce, Bakhtin e Chklovski.

TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O livro reúne e sistematiza reflexões sobre a leitura ajustada à concepção construtivista de ensino e aprendizagem por meio de onze artigos que têm como objetivo proporcionar argumentos e experiências que orientem e/ou justifiquem propostas didáticas em torno da língua escrita e da compreensão da leitura.

Sugestões de leituras complementares

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

Uma análise da produção editorial para crianças e jovens, com base em 150 obras publicadas na Espanha para leitores entre cinco e quinze anos. Colomer apresenta as inovações temáticas e as formas de narrativas de diferentes períodos, estabelecendo relações e expondo elementos preciosos à compreensão da produção editorial destinada a infância e juventude.

COMO FORMAR uma comunidade escolar leitora? **Blog das Letrinhas**, São Paulo, 15 abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/ComunidadeEscolarLeitora>. Acesso em: 15 ago. 2022.

O artigo apresenta alguns princípios que organizam a formação de comunidades leitoras e descreve alguns projetos, realizados em diferentes cidades do Brasil, que têm como foco a formação destas comunidades.

MEDRANO, Sandra. A constituição de uma comunidade de leitores na escola. **Revista Emília**, São Paulo, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/ComunidadeLeitoresEscola>. Acesso em: 5 ago. 2022.

No artigo, a autora apresenta diferentes propostas para a formação de uma comunidade de leitores dentro do espaço escolar, levando em conta não apenas o papel do professor na formação leitora dos estudantes, mas também a importância da formação literária dos outros participantes da dinâmica escolar.

SUPER-ULISSES, de Caio Tozzi: aventura para formar leitores pré-adolescentes. **Blog Brinque-Book**. São Paulo, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/TozziSuperUlisses>. Acesso em: 15 ago. 2022.

A entrevista com o escritor Caio Tozzi tem como foco o livro *Super-Ulisses* e as intenções do autor por trás da história de Albertina e seus amigos, além de refletir sobre a formação de jovens leitores.