

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JULIANE DE SOUZA NUNES DE MOURA

**INDO AO ENCONTRO DA LITERATURA:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A SÉRIE *HARRY POTTER***

PORTO ALEGRE

2010

JULIANE DE SOUZA NUNES DE MOURA

**INDO AO ENCONTRO DA LITERATURA:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A SÉRIE *HARRY POTTER***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria da Literatura, pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Noelci Fagundes da Rocha

PORTO ALEGRE

2010

JULIANE DE SOUZA NUNES DE MOURA

**INDO AO ENCONTRO DA LITERATURA:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A SÉRIE *HARRY POTTER***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria da Literatura, pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Noelci Fagundes da Rocha – PUCRS

Prof. Dra. Vera Teixeira de Aguiar – PUCRS

Prof. Dra. Sandra Sirangelo Maggio – UFRGS

Dedico esse trabalho aos alunos que tive, tenho e terei e às pessoas que estão sempre dispostas a aprender e a ensinar e sabem que as capacidades de pensar e sonhar são bens inestimáveis.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), por me permitir trabalhar e desenvolver meus conhecimentos na minha área de interesse.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa que tornou possível a minha qualificação profissional.

À Professora Doutora Sissa Jacoby, pela orientação criteriosa que permitiu o aprimoramento desse trabalho. Obrigada pelos conselhos e ideias que me ajudaram a ver os caminhos a tomar nessa jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pelo conhecimento que compartilharam durante as aulas e pelas referências que contribuíram para o meu desenvolvimento intelectual e para a realização desse trabalho.

Aos meus alunos, por me mostrarem a importância de sempre procurar diferentes e melhores maneiras de preparar uma aula e possibilitarem que eu também aprenda com nossas experiências.

Aos meus familiares, por estarem sempre dispostos a ajudar, incentivando-me a tornar-me uma profissional cada vez melhor. Agradeço às minhas tias Professoras Doutoras Heliane e Helena de Souza Nunes, pelas trocas de ideia sobre esse trabalho, mesmo pertencendo a outras áreas de conhecimento. Agradeço especialmente aos meus pais, Paulo Gomes de Moura e Heloiza de Souza Nunes de Moura, que me deram as condições necessárias para que eu pudesse seguir os meus sonhos.

Em especial, ao Claudio, por estar sempre ao meu lado, fazendo o que fosse necessário para me apoiar e me permitir completar essa etapa tão importante do meu desenvolvimento profissional.

"Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas."

Mário Quintana

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo discutir a relevância da leitura da literatura na formação humana, bem como a importância de se abordar textos literários no ambiente escolar através de um trabalho diferenciado e significativo. Assim, busca uma proposta que, partindo dos interesses de leitura dos alunos, possa levá-los a se desenvolverem intelectualmente e virem a ler textos mais complexos. Nesse sentido, analisa o caso da série *Harry Potter*, considerando características, aspectos e motivos principais dessa obra, passíveis de provocar identificação do público pré-adolescente e adolescente. Além disso, discute o benefício da leitura de textos canônicos e a possibilidade de utilizar a série como meio de introduzi-los. Na sequência, apresenta uma proposta de trabalho com sugestões de atividades e discussões para cada um dos sete volumes da série que possibilitem aos alunos lidarem com uma variada gama de temas e estratégias comunicativas, culminando com o desenvolvimento detalhado de duas das propostas.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Ensino. *Harry Potter*.

ABSTRACT

This thesis discusses the relevance of literature in human formation, as well as the importance of contemplating literary texts in school environment through a differential and meaningful kind of work. Thus it seeks a proposal that enable students to achieve intellectual development and the capacity of reading more complex texts through the reading of works which are agreeable to them. In this sense, this paper analyzes the *Harry Potter* series, considering main characteristics, aspects, and motives capable of generating identification in pre-teenager and teenagers. Besides, it discusses the benefit of canonical reading and the possibility of using the *Harry Potter* series as a means of introducing this kind of literary text. In the sequence, it presents a classroom proposal, with activity and discussion suggestions, to be developed for each one of the *Harry Potter* books as well as a varied assemblage of themes and communicative strategies. Two of the proposals are unfolded and presented in their details.

Keywords: Reading. Literature. Teaching. *Harry Potter*.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1 ABRINDO AS PORTAS DA LITERATURA | 12 |
| 1.1 INDO DOS LIVROS PARA SI E PARA O MUNDO..... | 16 |
| 1.2 AMPLIANDO OU LIMITANDO HORIZONTES NA ESCOLA | 21 |
| 1.3 INICIANDO A VIAGEM POR CAMINHOS CONHECIDOS | 25 |
| 2 EMBARCANDO NO EXPRESSO DE HOGWARTS | 28 |
| 2.1 VENDENDO A PAISAGEM DAS JANELAS DO TREM..... | 30 |
| 2.2 VIAJANDO COM <i>HARRY POTTER</i> | 36 |
| 2.3 APARATANDO NO CÂNONE | 41 |
| 3 CRIANDO NOVAS PROPOSTAS E ABRINDO NOVOS HORIZONTES..... | 44 |
| 3.1 TRILHANDO SETE POSSÍVEIS CAMINHOS | 45 |
| 3.1.1 <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i> | 46 |
| 3.1.2 <i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i> | 47 |
| 3.1.3 <i>Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban</i> | 49 |
| 3.1.4 <i>Harry Potter e o Cálice de Fogo</i> | 50 |
| 3.1.5 <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i> | 52 |
| 3.1.6 <i>Harry Potter e o enigma do Príncipe</i> | 53 |
| 3.1.7 <i>Harry Potter e as Relíquias da Morte</i> | 54 |
| 3.2 DETALHANDO DOIS CAMINHOS | 56 |
| 3.2.1 <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i> | 57 |
| 3.2.1.1 <u>Caminhando em direção à <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i></u> | 58 |
| 3.2.1.2 <u>Olhando de <i>Harry Potter</i> para o mundo</u> | 61 |
| 3.2.1.3 <u>Indo de <i>Harry Potter</i> para <i>Metamorfoses</i></u> | 64 |
| 3.2.1.4 <u>Partindo de <i>Metamorfoses</i> para outros lugares</u> | 66 |
| 3.2.2 <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i> | 67 |
| 3.2.2.1 <u>Relembrando caminhos conhecidos</u> | 68 |
| 3.2.2.2 <u>Caminhando entre estradas paralelas</u> | 70 |
| 3.2.2.3 <u>Traçando um mapa das estradas observadas</u> | 84 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.2.4 <u>Indo de <i>Harry Potter</i> para <i>Édipo Rei</i></u> | 85 |
| 3.2.2.5 <u>Questionando o paralelismo de uma terceira estrada</u> | 87 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| REFERÊNCIAS | 93 |
| ANEXOS | 97 |
| ANEXO A – Ato institucional nº 5 | 98 |
| ANEXO B – O pingente que deu certo..... | 102 |
| ANEXO C – Cálice..... | 107 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância da leitura da literatura na formação humana e propor uma forma diferenciada de se trabalhar com textos literários na escola a partir de um livro que desperte o interesse dos alunos. Pretende, assim, habilitá-los a se tornarem leitores conscientes e desenvolverem suas potencialidades intelectuais.

No Brasil, o governo, a partir do Ministério da Educação e do Desporto e de sua Secretaria da Educação Média e Tecnológica, considera o ensino da literatura no meio escolar fundamental para a formação da criança e do jovem, de modo a torná-los aptos a se desenvolverem enquanto profissionais e cidadãos competentes, capazes de gerar melhorias e facilidades em seus ambientes de convivência. Devido a isso, esses órgãos produzem textos que visam orientar a prática escolar, fornecendo o aparato teórico e as disciplinas e temas básicos sobre os quais se espera que os professores guiem seu trabalho em sala de aula. Sendo esses textos pré-requisitos mínimos determinados pelo governo para o ensino no País, incorporamos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares Nacionais referentes às linguagens, códigos e suas tecnologias à nossa base teórica.

Considerando a importância que órgãos governamentais atribuem à literatura, procuramos identificar, nesse estudo, o que a diferencia, de modo a dar-lhe uma posição de destaque. Assim, analisamos uma série de especificidades do texto literário, apontadas por diversos autores como passíveis de dar condições ao aprimoramento do ser humano. Pensadores como Candido, Rosenfeld, Aguiar e Bordini, Llosa e Umberto Eco apontam fatores como a capacidade de levar à socialização, despertar a imaginação e a sensibilidade, ajudar na organização mental e no uso da língua, fornecer novas experiências como aspectos intrínsecos à literatura. A esses autores, unem-se ainda Zilberman e Silva ao elencarem as contribuições da literatura para o ser humano, como a formação da personalidade, a ampliação do conceito de realidade, a habilidade de vislumbrar novas possibilidades, ser crítico, compreender a si próprio e perceber-se igual aos outros.

Com base nos benefícios da leitura da literatura e na necessidade de trabalhá-la na escola, procuramos discutir a abordagem de textos literários nesse meio, especialmente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, usando como suporte teórico as autoras Neves, Magnani, Filipouski, além de outros já mencionados. Questionamos o tipo de trabalho que tende a ser

feito em sala de aula e a utilidade de selecionarmos textos do interesse dos alunos de forma a auxiliar a sua formação enquanto leitores.

Partindo desse questionamento, selecionamos a série de livros *Harry Potter*, reconhecida por seu sucesso entre o público pré-adolescente e adolescente, e discutimos algumas de suas temáticas, peculiaridades e motivos, baseando-nos em autores que analisaram a obra, como Corso, Smadja, Jacoby e Rettenmaier (Orgs.). Além disso, apresentamos outros como Bettelheim e Jacobs, que nos fornecem subsídios para enquadrar a obra de Rowling em certos gêneros literários.

O estudo discute ainda a possibilidade de utilizar a série para a introdução da leitura de obras pertencentes ao cânone literário, bem como a importância dele. Para isso, traz as ideias de Bloom e Calvino, que apontam a complexidade dos textos canônicos, sua polissemia e originalidade, além de sua capacidade de ajudar no autoconhecimento, como características elementares.

Esse trabalho se justifica diante da preocupação com a formação humana e de leitores no ambiente escolar e com o desenvolvimento de propostas de atividades a serem feitas nesse meio que melhor estimulem as capacidades do aluno e lhe possibilitem explorar o texto literário de forma profunda e significativa e alcançar uma visão favorável com relação à literatura. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica como metodologia, trazendo autores que exploram os temas abordados nessa proposta.

Produzimos uma série de questionamentos para guiar nosso estudo, sendo eles: qual a função da literatura na formação humana? Como se dá o trabalho com literatura na escola? Qual a relevância de aproveitarmos-nos do gosto dos alunos para a sua formação enquanto leitores de literatura? De que forma a obra *Harry Potter* pode vir a contribuir para o desenvolvimento do aluno e sua formação? A série *Harry Potter* pode levar à leitura de clássicos da literatura? Que tipo de trabalho, voltado à realidade e ao contato com o mundo, capaz de desenvolver o aluno intelectualmente e levá-lo à leitura de clássicos da literatura, poderia ser feito com *Harry Potter*?

Desse modo, dividimos o trabalho em três capítulos. O primeiro apresenta algumas especificidades do texto literário e discute como essas são relevantes para o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades necessárias à socialização do homem e ao seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e intelectual. A partir dessa constatação, segue abordando a questão do trabalho com literatura na escola, sua tendência à superficialidade e o modo como isso prejudica não só o desenvolvimento dos alunos, mas também sua formação enquanto leitores. Por fim, ainda nessa primeira parte, aponta a relevância de procurarmos

selecionar livros do interesse dos alunos, de forma a incentivarmos o seu apreço pela literatura e o desenvolvimento de sua fluência nesse tipo de leitura.

O segundo capítulo traz, com base na argumentação sobre a relevância de se trabalhar com textos do gosto dos alunos, a série *Harry Potter*, devido ao seu amplo sucesso e ao fato de ter levado crianças e adolescentes ao redor do mundo a lerem volumes extensos. Assim, são apresentadas algumas das características e aspectos principais dessa obra, bem como os motivos pelos quais ela pode influenciar e gerar identificação em pré-adolescentes e adolescentes e servir de base para uma série de atividades e discussões a serem desenvolvidos a partir de sua leitura. Por fim, ainda nessa segunda parte, discutimos a relevância de utilizar a leitura de *Harry Potter* como forma de introduzir obras canônicas, de modo a levar os alunos a se familiarizarem com esses textos considerados mais valiosos e complexos.

O terceiro capítulo apresenta uma proposta de trabalho a ser realizada com cada um dos sete livros da série *Harry Potter* que visa à construção de uma maneira significativa de utilizar a leitura desses volumes e tenha condições de levar o leitor a estabelecer relações entre si mesmo e o mundo através do texto lido. Essa proposta será seguida da sugestão de uma obra clássica a ser introduzida a partir do tema ou estrutura trabalhado até então e contará com as atividades a serem feitas com base em sua leitura. Na sequência, dois desses projetos serão desdobrados em seus pormenores, apresentando as diversas etapas a serem desenvolvidas, bem como os objetivos e os motivos pelos quais se espera que esses sejam atingidos.

A proposta desse trabalho é fornecer ao professor de Língua Portuguesa uma forma de abordar literatura que possa auxiliar no desenvolvimento crítico, intelectual e pessoal do aluno do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, devido ao estágio escolar mais avançado, mas ainda não tão voltado aos conteúdos de vestibular em que eles se encontram. As atividades aqui elaboradas visam à formação do aluno enquanto leitor capaz de ver a obra em uma perspectiva ampla, interpretando-a e revendo sua compreensão do texto literário a partir de novos conhecimentos que venha a adquirir.

1 ABRINDO AS PORTAS DA LITERATURA

É comum afirmar-se que a literatura não se propõe a ensinar nada, mas isso não significa que ela não tenha muitos efeitos em seus leitores e que não lhes ensine nada efetivamente, pois, “embora não transmitindo nenhum conhecimento preciso, capaz de ser reduzido a conceitos exatos, a obra [literária] suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa imaginação e do nosso entendimento que resulta prazenteira, como toda fruição estética” (Rosenfeld, 1976, p. 55). Saber que a obra literária tem um fim em si mesma e que não precisamos fazer nada a não ser fruí-la e, através de sua fruição, deixá-la dialogar conosco é justamente o que torna sua leitura tão prazerosa. Deixando a obra fluir e se desenrolar diante de nossos olhos, somos capazes de experiências únicas que o mundo concreto nem sempre é capaz de nos fornecer.

É com a expectativa de descobrirmos e sentirmos algo novo, de ampliarmos nossa percepção e encontrarmos diferentes possibilidades de estabelecermos uma outra relação com a humanidade que abrimos um livro. O livro é o documento que conserva, através da palavra escrita, a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo, fazendo com que o leitor, ao decifrar-lhe o texto, estabeleça elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço (Aguiar e Bordini, 1993). Ao abrimos um livro, não estamos mais sozinhos, e sim em contato com pessoas de diversas épocas e lugares, bem como com suas emoções, sentimentos, dúvidas e dilemas, muitos dos quais tocam profundamente e fazem reverberar algo em nós. Segundo Candido (1995), a literatura, por ser uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e por não haver povo e nem homem que possa viver sem ela, torna-se um fator indispensável da humanização, constituindo

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1995, p. 249)

Alguém que não está aberto para aquilo que o rodeia e é, portanto, menos capaz de interação com o mundo, não está humanizado e desfruta, assim, de uma vida extremamente limitada. Diante da importância do processo de humanização e da influência que a literatura

pode desempenhar nele, analisaremos, a seguir, algumas peculiaridades próprias dessa forma de arte tão presente na história humana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs (Brasil, 1997), a especificidade do texto literário está em sua característica de ser “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (p. 26). Ou seja, ele não trabalha com estruturas fixas e determinadas, nem se limita a um espectro pré-definido de temas e formas, tendo à sua disposição as amplas dimensões da capacidade criativa humana em busca da expressão. Seu objetivo não é descrever o real e sua leitura tende a levar o leitor às portas das possibilidades infinitas do belo. Ainda assim, o texto literário não é “mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (Brasil, 1997, p. 26), uma vez que existem regras para a fantasia, como a necessidade de verossimilhança, que é a equivalência ou ilusão de verdade gerada pela coerência interna do texto que leva o leitor a aceitar o que é lido como algo possível logicamente (D’Onofrio, 1995), e a certeza da busca de um sentido por parte do leitor, uma vez que todo texto pretende se fazer compreender, ou ao menos, pretende comunicar.

Outro aspecto significativo da literatura é que, não importando quão complexa seja a obra, ela sempre pressupõe um tipo de ordem, sugerindo um modelo de superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (Candido, 1995). Ao se deparar com um texto literário, o leitor sabe que está diante de um todo articulado, cujas palavras foram escolhidas e as ideias, encadeadas, de forma a levarem a algum tipo de compreensão. Por mais difícil ou hermética que uma obra literária seja, ela foi construída de forma a ter sentido em si mesma. A organização da palavra comunica-se ao espírito do leitor e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (Candido, 1995). A percepção de que é possível organizar o caos e existe um modo de construir algo a partir dele permite ao leitor perceber que ele pode pôr ordem à sua própria vida, aos seus sentimentos e emoções e a tudo aquilo que o cerca.

O texto literário constitui ainda uma maneira de dar vazão e forma às experiências humanas sem se limitar à necessidade de lidar com fatos, uma vez que a literatura “os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis” (Brasil, 1997, p. 26). Os textos literários partem da experiência humana, como não poderia deixar de ser, mas não se propõem a representá-la tal qual ela se dá na vida real. Esse objetivo pertence a outros tipos de textos. A literatura pretende expressar

não tanto a experiência concreta, mas principalmente o que ela representa para o ser humano, o que lhe desperta em seu íntimo. Tais sentimentos, sensações e percepções não são algo que se capte através do relato indiferente e objetivo de fatos. Por isso, o texto literário pode transgredir e reinterpretar a experiência e o mundo, trabalhando com a linguagem em busca da expressão de algo difícil de pôr em palavras. É com base nisso que, ainda segundo os PCNs, podemos dizer que a literatura trata

(...) de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. (p. 26)

Ainda que utilize referências indiciais e procedimentos racionalizantes, a literatura apresenta a experiência humana de uma forma não objetiva e, muitas vezes, distante da realidade do leitor. No entanto, o que está representado no texto literário de alguma maneira chama à experiência de vida dele e permite-lhe identificar-se e reconhecer aspectos que dão vivacidade e veracidade à obra lida, bem como uma nova perspectiva a aspectos de sua própria realidade. Isso se dá, segundo Rosenfeld (1976), porque “a obra de arte literária é a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e por ela manipulada para sugerir as virtualidades desta experiência” (p. 53). Assim, mesmo pessoas muito distintas podem reconhecer uma emoção ou um ato em um texto literário por aquilo que eles representam, pois, ainda que não tenham vivido uma determinada experiência, tal existe internamente nas possibilidades da imaginação humana. E a imaginação não apenas tem a capacidade de fazer-nos vislumbrar a experiência, como ainda tem o poder de maximizá-la e revesti-la de uma realidade que nos toca. Dessa forma, (...) “a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla” (Aguiar e Bordini, 1993, p. 13); ao falar da humanidade de uma personagem específica, fala da condição humana de cada um de nós. É por isso que a literatura foi e, enquanto existir, continuará sendo um denominador comum da experiência humana¹.

Outra contribuição importante da literatura reflete-se na capacidade de expressão do homem. A literatura, pela natureza do que aborda, precisa lidar com a linguagem verbal de

¹ LLOSA, Mario Vargas. *A importância da literatura*. Disponível em: <<http://sarauxyz.blogspot.com/2009/03/importancia-da-literatura-mario-vargas.html>>. Acesso em: 10 janeiro de 2010.

uma maneira diferente daquela utilizada pelos demais textos escritos. Umberto Eco² diz que “a literatura mantém a língua em exercício e, sobretudo, a mantém como patrimônio coletivo”. A literatura é a forma de expressão que mais especialmente utiliza a linguagem, pois não só a transforma como transgride seus limites constantemente, criando novas possibilidades de expressão e desenvolvendo sutilezas e estratégias para transpor as limitações da linguagem. Sua meta é a comunicação intensa e vívida da experiência (Roselfend, 1976), que depende das nuances da língua para se fazer sentir em toda sua plenitude. É por isso que Llosa diz que “uma sociedade sem literatura escrita se exprime com menos precisão, riqueza de nuances, clareza, correção e profundidade do que a que cultivou os textos literários”, pois são esses que buscam constantemente novas formas de expressão para veicular ideias e imagens muitas vezes difíceis de pôr em palavras. Llosa ainda vai além e afirma que essa “não se trata de uma limitação somente verbal, mas também intelectual, uma indigência de ideias e conhecimento, porque os conceitos pelos quais assimilamos a realidade não são dissociados das palavras que nossa consciência usa para reconhecê-los e defini-los”. Uma vez que a maior parte da expressão e interação humanas e mesmo o contato com o mundo se dá através da língua, parece lógico que uma sociedade sem literatura e, conseqüentemente, sem a transformação e evolução verbal possibilitada por ela, tenha uma menor capacidade de interagir com o meio e com os outros, possibilitando menor troca e, devido a isso, menor evolução intelectual.

Por fim, o texto literário difere do não literário, uma vez que não há referência direta ao contexto, não há necessidade de apontar para o objeto real de que ele é signo. Isso faz com que possua uma autonomia de significação e possa criar suas próprias regras comunicativas em um pacto entre autor e leitor, em que a presença do contexto é dispensável (Aguar e Bordini, 1993). Ao comprometer-se com o pacto, o leitor é admitido em um mundo novo de infinitas possibilidades, uma vez que a necessidade de realidade é suspensa. É por isso que apropriar-se do texto literário é algo mágico e encantador, pois “a literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma soberania sem limites” (Llosa). Assim, ler literatura é mergulhar em uma experiência única de fruição, de desopressão, de liberdade e de estímulo de nossa mente e de nossa imaginação.

² ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/sitedobg/Home/sobre-literatura/a-literatura-contra-o-efemero>>. Acesso em: 10 janeiro de 2010.

1.1 INDO DOS LIVROS PARA SI E PARA O MUNDO

Apesar de a literatura não se propor a ensinar nada, a leitura de textos literários desenvolve, entre outros aspectos, a capacidade linguística, ampliando o vocabulário, o conhecimento da língua e suas estruturas e, em virtude desses, a capacidade de expressão de seus leitores. Vimos, anteriormente, algumas outras contribuições da literatura para o ser humano e vamos aqui analisar aquelas e outras mais detalhadamente. É importante frisar que tais contribuições podem ser especialmente significativas para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), pois eles estão em período de formação, o que faz com que a literatura possa desempenhar um papel ainda mais marcante neles. Afinal, ela tem um papel formador da personalidade decorrido do fato de ser imagem e transfiguração da própria vida (Candido, 1995).

Rosenfeld (1976) afirma que, “de um modo geral, a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico”, pois “permite ao leitor vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições de possibilidades da existência humana”(p. 55). Ao ler literatura, comprometemo-nos com o que é lido, e participamos dos eventos e experiências vividos pelas personagens. Assim, participamos de realidades, muitas vezes diversas das nossas, a que somos levados e precisamos nos adaptar para seguir adiante na leitura. Diante da obra literária, é impossível nos mantermos indiferentes ao que se passa no enredo e ao modo como esse nos é narrado. No entanto, continuamos em segurança fora do livro, sem termos sido desconectados de quem somos e, através dessa perspectiva, lemos a palavra escrita que dialoga conosco. É por esse motivo que podemos viver a obra de forma intensa, mas ainda podemos contemplá-la criticamente, por não perdemos a dimensão de quem somos e do contexto (lugar e época) em que vivemos. A partir dessas outras realidades vividas através da leitura que contrapomos à nossa realidade de vida, passamos a contemplar essa última em perspectiva, sabendo que poderia ser vista de diferentes ângulos, com diferentes focos. Dessa forma, nossa visão de realidade desdobra-se e adquire novas facetas.

Além disso, a obra literária sempre trata de problemas, sentimentos e situações que são comuns a toda a humanidade, mesmo que sob o véu da fantasia em um enredo ficcional. O texto literário atrai o ser humano e reverbera nele, independentemente de onde e quando tenha sido escrito, pois trata de fenômenos que lhe dizem respeito. Assim, a fantasia dá forma compreensível a fenômenos que transparecem por meio de ações e figuras, suas relações e saídas para os problemas levantados, e, uma vez que a forma empregada é compreensível, ela

pode ser adotada por outros indivíduos, que, assim, têm condições de entender as próprias dificuldades, refletir sobre elas e buscar um caminho para seus dramas pessoais ou sociais (Zilberman e Silva, 2008). Vivendo a experiência apresentada no livro, transpomo-la para nossa realidade, já que não deixamos de pensar sobre o que lemos no momento em que fechamos o livro. As imagens e ideias seguem conosco, fazendo-nos pensar, servindo-nos de base para novas reflexões acerca de nossa própria vida e dando-nos sugestões, que, no entanto, farão parte de nós da maneira como as recebermos e aceitarmos. Isso se dá, pois a literatura, com sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida e sua complexidade, “*não corrompe nem edifica*, mas, trazendo livremente em si o que chamamos bem e o que chamamos mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 1995). Ao lermos um livro, experienciamos o que é narrado de forma intensa, tal como se estivéssemos vivendo aquela situação e devemos achar uma maneira de lidar com ela e os sentimentos que gera, assim como faríamos na nossa realidade.

O leitor da obra de arte literária compreende o que se passa no texto, pois, de certa forma, fala não só a ele, mas também dele, de sua condição humana, englobando o que ela acarreta. Isso se dá porque “a linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana”, de forma que “o que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos” (Aguar e Bordini, 1993, p. 14). Assim, o leitor pode se ver de uma nova forma a partir da visão que tem das personagens e da sua relação com elas, pois identifica nelas e em si o caráter humano e, a partir disso, pode pensar mais claramente sobre seu próprio predicamento. Ele passa a se conhecer melhor através do texto literário e aumenta sua autoconfiança, uma vez que se reconhece como parte da humanidade e percebe que seus receios, sentimentos e ideias não são únicos, o que acaba por lhe garantir maior segurança em relação a suas próprias experiências.

A literatura não só ajuda o leitor a olhar para sua própria vida e para si mesmo de uma nova maneira como também o liga a outras pessoas. O fazer parte, sentir-se incluído, não estar isolado e sozinho é fundamental ao ser humano e isso só acontece quando ele se percebe unido a outros. Esses outros, no entanto, não precisam compartilhar necessariamente o mesmo tempo e espaço que ele, pois, como diz Llosa, “o elo fraternal que a literatura estabelece entre os seres humanos transcende todas as barreiras temporais. A sensação de ser parte da experiência coletiva através do tempo e do espaço é a maior conquista da cultura, e nada contribui mais para renová-la a cada geração do que a literatura”. A literatura estabelece essa ligação, pois é um registro que transcende as meras palavras e mostra, de forma marcante e

profunda, que a busca do ser humano, seus anseios, dúvidas, medos e esperanças são repetidos, através do tempo e do espaço, por outros, os quais, por isso mesmo, se tornam seus iguais e lhe mostram que ele não está só. Através da percepção de que não é único em seus receios, de que existem outros como ele e de que, portanto, não está sozinho, o leitor passa a se ver como um ser social:

a socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significativas provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece, o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro. (Aguar e Bordini, 1993, p. 10)

Perceber o outro e ser obrigado a dialogar com ele, é perceber a si próprio e a relação estabelecida com outro ser humano é ter que se afirmar e se deparar com ideias externas e estranhas a si. Nesse diálogo, é impossível manter-se indiferente, pois é necessário tentar compreender e responder, posicionando-se diante do tema. Emergir desse diálogo é se socializar: perceber a si, ao outro e suas alteridades complementares.

Seguindo o raciocínio de Llosa, podemos concluir ainda que a leitura de literatura tem especial papel em fazer-nos perceber que estamos todos unidos pelo elo da humanidade e que, nesse sentido, somos todos iguais, como podemos ver nessa passagem:

Nada nos protege melhor da estupidez do preconceito, do racismo, da xenofobia, do sectarismo religioso ou político e do nacionalismo excludente do que esta verdade que sempre surge na grande literatura: todos são essencialmente iguais. Nada nos ensina melhor do que os bons romances a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do legado humano e a estimá-las como manifestação da multifacetada criatividade humana.

A aquisição da consciência de que somos iguais adquirida através da leitura de um romance e de que, apesar das diversidades aparentes, em essência, as grandes questões são comuns a toda a humanidade, uma vez que aparecem em obras de múltiplos lugares e épocas, permite-nos questionar o peso e o valor que atribuímos às diferenças antes consideradas tão marcantes. Questionar o valor da diferença leva a questionar o preconceito atribuído a ela e a sua fundamentação. Vencer o preconceito leva a encarar a diferença como mais uma possibilidade, mais uma faceta da capacidade humana, mais uma oportunidade de refletir e aprender.

Ser capaz de refletir e questionar, reconhecer a diferença como algo real, imutável e positivo é fundamental para a formação de um cidadão consciente, tolerante, crítico e aberto ao novo. Llosa diz que a sociedade livre e democrática requer cidadãos que tenham não

apenas essas características, mas sejam ainda responsáveis, independentes, difíceis de manipular e estejam em constante efervescência espiritual e cientes da necessidade de examinar continuamente o mundo em que vivemos, para tentar aproximá-lo do mundo em que gostaríamos de viver. A literatura fornece as ferramentas para a formação de um leitor e, conseqüentemente, de um cidadão que seja capaz de pensar por si próprio e esteja em constante contato com novas e diferentes formas de pensamento; um leitor que, através dessas ideias, esteja sempre reavaliando suas opiniões e o contexto em que vive. Tal se dá, uma vez que a obra literária não prevê um leitor passivo e sim um que reveja as próprias hipóteses conforme segue a leitura.

Todo leitor de literatura tem que interagir e dialogar com o texto, contextualizá-lo, preencher vazios, buscar chaves de interpretação, fazer um esforço consciente para compreendê-lo à luz de seus próprios conhecimentos. Isso porque o texto literário trata de “(...) um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados”; um mundo que “envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência” (Aguiar e Bordini, 1993, p. 14). Como cada leitor vai preencher essas lacunas de acordo com a sua capacidade e conhecimentos e como o universo da obra não está condicionado e limitado por um contexto concreto, as possibilidades de leitura e interpretação são amplas. Cada leitor irá perceber e entender a partir da leitura algo diferente, que lhe diga sentido e que outro não veria da mesma forma, uma vez que as capacidades de atualização são distintas, de acordo com a experiência prévia de cada um. A literatura é revestida de uma polissemia que não existe em outros tipos de texto justamente por causa das lacunas e dos contornos não definidos que deixa a critério do leitor completar e focar respectivamente.

Com base no que foi exposto acima sobre a necessidade de atualização do texto, podemos ainda dizer que “por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta” (Aguiar e Bordini, 1993, p. 15). A necessidade de preencher coerentemente as possibilidades em aberto do texto literário e de reexaminar o seu próprio contexto de existência contribui para desenvolver a capacidade intelectual e a criticidade do leitor. Isso se dá, pois, além do texto literário, adquirem especial importância as complementações feitas pelo leitor para seu entendimento, que precisam fazer sentido e serem julgadas quanto a esse aspecto.

No entanto, não só o intelecto e o espírito crítico do leitor são desenvolvidos através da leitura da obra literária, mas também sua capacidade imaginativa, sua capacidade de criar mundos possíveis, realidades diferentes, fugir do seu cotidiano e vislumbrar a possibilidade de mudança. Podemos ver isso nessa passagem bastante poética de Zilberman e Silva (2008): “Vida e palavra: matérias-primas do trabalho estético do escritor e do leitor, regadas, sempre, pela imaginação. E a imaginação é a mãe da utopia. E o rebento da utopia é a revolução. E o rebento da revolução, bisneto da imaginação, é a liberdade!” (p. 31). Como vimos até agora, a literatura constrói-se no jogo de palavras feito com base na vida e experiências humanas, em que autor e leitor fazem um pacto de aceitar como possível um mundo criado ou transformado pela imaginação. Imaginar um mundo possível é perceber que a nossa realidade poderia ser diferente e que é possível agir sobre ela. Apenas a partir da consciência de que somos dotados da capacidade de ação e de mudança, sentimo-nos livres, pois nos sabemos, então, não condicionados apenas a aceitar aquilo que a princípio encarávamos como certo e imutável.

A leitura de literatura leva à busca e ao alargamento da compreensão dos fenômenos da vida, incentivando o leitor a ir mais fundo e posicionar-se criticamente (Zilberman e Silva, 2008). Leva também ao envolvimento com uma linguagem mais rica, justamente por seu caráter não utilitário e a necessidade de expressar a própria humanidade enquanto condição. A incursão em textos literários é “uma incursão que é, em si mesma, eminentemente pedagógica porque instigadora de reflexões e por isso mesmo, geradora de aprendizagens” (Zilberman e Silva, 2008, p. 37). Lendo literatura, aprendemos não um conteúdo pronto a ser transmitido ou ensinado, mas sim aprendemos a pensar ao participar da experiência literária de forma ativa, ao não conseguirmos ficar impassíveis e indiferentes e ao não termos a obrigatoriedade de encontrar respostas e estabelecer relações, mas fazê-lo porque queremos seguir adiante na leitura. Através da literatura, o leitor passa a ver o mundo e a si próprio de forma diferente, o que expande sua capacidade de interpretar e fazer relações, bem como a de se abrir para novas experiências. É assim que a literatura se mostra como o lugar privilegiado em que a experiência “vívida” e a contemplação estética coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência (Rosenfeld, 1976). Por mais liberdade que a imaginação tenha dentro do texto literário, esse nunca deixa de ser convincente, pois é sempre verossímil, nos fazendo aceitar o que é narrado como uma realidade possível dentro da estrutura interna da obra, uma vez que tal é necessário para garantir uma experiência vívida e válida para o leitor. É essa junção de características que propicia a fruição da obra literária em caráter libertário, não utilitário, mas, não por isso, menos formador.

1.2 AMPLIANDO OU LIMITANDO HORIZONTES NA ESCOLA

No Brasil, como vimos nos PCNs (Brasil, 1997), reconhece-se a importância do ensino de literatura. Tal se dá, não só pelos motivos citados anteriormente, mas também porque se acredita, como podemos ver nas Orientações Curriculares Nacionais ou OCNs (Brasil, 2006), que a arte rompe com a hegemonia do trabalho alienado, é um meio de educação da sensibilidade, amplia horizontes, leva ao questionamento do já dado e à reflexão. Assim, o aluno leitor não se transformará em um trabalhador que se concentra única e mecanicamente em seu trabalho, sem questionar ou perceber outras possibilidades de torná-lo diferente ou melhor, nem será indiferente à realidade, ao mundo e às pessoas à sua volta ou limitado em suas perspectivas e ideias. As OCNs (Brasil, 2006) pregam ainda que a arte e, mais especificamente, a literatura é um meio de pôr em questão e criticar o que parece ser ocorrência/decorrência natural, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite. Além disso, é também um meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar e que leva, sobretudo, à humanização do homem coisificado. O tipo de conhecimento possibilitado pela literatura, como vimos, é diferente daquele trabalhado em outras disciplinas escolares, mais voltadas para conteúdos e menos para a humanização e desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação.

Podemos ver, assim, como a literatura deveria ter papel fundamental no meio escolar, especialmente quando consideramos que a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho (Brasil, 2006). A literatura parece ter as qualidades necessárias para levar o aluno à humanização, à aceitação, ao reconhecimento e ao respeito ao próximo, à visão do mundo e dos laços que unem as pessoas através dos elos que estabelece entre toda a humanidade.

Diante das virtudes do texto literário, mostra-se importante proporcionar aos alunos esse contato com literatura. Devido a isso, a grande maioria das escolas particulares e algumas públicas têm, especialmente a partir do Ensino Médio, mas algumas também no Ensino Fundamental, leituras obrigatórias de livros, sendo essas, muitas vezes, mensais. Essas leituras obrigatórias introduzem o aluno à leitura da obra literária, trazendo a oportunidade de trabalhar, em sala de aula, com uma forma diferente de visualização do mundo e com a reinterpretção da realidade, abrindo amplas oportunidades para um trabalho crítico e em profundidade com as obras.

No entanto, o termo leituras obrigatórias, infelizmente, levanta um impasse, pois implica que não são os alunos aqueles a escolherem os títulos a serem lidos e que uma turma inteira estará trabalhando com um livro que lhes foi imposto. Alguns alunos podem vir a gostar da obra selecionada e outros, não. De qualquer forma, será impossível agradar a todos sempre. Devido a isso, a fruição da obra poderá ficar comprometida uma vez que os alunos não têm opção, a não ser ler o livro recomendado, e isso poderá vir a comprometer seu gosto pela leitura de literatura. No entanto, precisamos levar em consideração que as matérias e conteúdos desenvolvidos na escola também não agradam a todos sempre, por mais que o professor se dedique a torná-los interessantes. Além disso, existem assuntos que precisam ser trabalhados, devido à sua importância, independentemente do interesse que os alunos tenham por eles. Tal se dá, por exemplo, com os temas transversais, considerados como conteúdos fundamentais pelos PCNs (Brasil, 1997). Como vimos, a literatura também é considerada como conteúdo ou disciplina (dependendo do ano escolar) de suma importância tanto pelos PCNs (Brasil, 1997) quanto pelas OCNs (Brasil, 2006); logo, é essencial que ela tenha espaço e seja contemplada no currículo escolar. Assim, diante do problema da seleção das leituras, precisamos considerar que pode vir a ser difícil fazer um trabalho significativo e em profundidade com uma turma quando se adotam leituras livres. Uma possível solução seria permitir aos alunos a oportunidade de escolherem títulos de seu interesse individual durante o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e trabalhar com um mesmo livro para uma turma no 8º e 9º ano, de forma a proporcionar a discussão e a troca de ideias e permitir um trabalho mais amplo com a obra lida.

É importante frisar ainda que, em uma concepção de trabalho significativo com literatura na escola, “a visão do leitor passivo, que recebe o texto com o significado pronto, sendo sua tarefa apenas decodificá-lo, é substituída pela visão do leitor ativo, que é capaz de atribuir significado ao que é lido e de avaliar as situações que geram esse significado no contexto em que está inserido” (Neves, 1998, p. 328). Em outras palavras, precisamos considerar que o aluno/leitor é um sujeito pensante e tem capacidade de entender, pelo menos em parte e de acordo com sua capacidade, o que está lendo. Devemos incentivá-lo a buscar significados e a tentar compreender cada vez mais sem dar-lhe respostas prontas ou chaves de interpretação que limitem ou anulem aquelas encontradas e desenvolvidas por ele. Se consideramos que o aluno é um leitor capaz dentro de suas possibilidades, “a leitura é entendida como um processo interativo que se desenvolve entre sujeitos, envolvendo conhecimentos de natureza linguística, textual e de mundo” (Neves, 1998, p. 328). Assim, a leitura é um diálogo entre o aluno/leitor e o texto literário, mediado pelos conhecimentos

prévios daquele que possibilitam as atualizações que pode fazer deste. Tal diálogo não deveria ser conduzido por um terceiro, pois, diante disso, deixa de ser um diálogo e passa a ser um conteúdo a ser assimilado de forma mais passiva e a partir de conhecimentos não próprios do aluno.

Constatamos assim a importância não só de se trabalhar com a literatura, mas, especialmente, a importância da forma como o professor abordará esse trabalho, que deve ter um caráter libertário. Muito se discutiu a forma de abordar a literatura na escola, pois, como podemos constatar através do que é dito na obra de Magnani (2001), o trabalho feito com as obras selecionadas para as leituras obrigatórias muitas vezes acabava sendo exigir dos alunos que preenchessem fichas de leitura com nomes de personagens, resumos do enredo, ambiente e época em que se desenrola a trama, passagens preferidas. Essas fichas de leitura tinham por único objetivo verificar se os alunos realmente leram a obra, perguntando detalhes insignificantes e até mesmo impossíveis de serem lembrados mesmo quando fora feita uma leitura efetiva do livro. Além disso, a maior parte das informações pedidas nessas fichas podiam ser facilmente conseguidas com um colega que tivesse lido o livro ou através de um resumo achado na internet, pois, sendo sempre as mesmas e seguindo o mesmo padrão, e sendo os livros pedidos pelos professores bastante recorrentes, essas informações eram facilmente divulgadas nesse meio de comunicação, sendo extremamente acessíveis.

O tipo de trabalho que era realizado com a obra literária na escola era também criticado por Neves (1998) que apontava para o fato de que, pelas suas observações, as práticas de leitura propostas pelo professor de Português e/ou pelo livro didático, eram atividades quase mecânicas, de perguntas e respostas, apenas a nível de decodificação de sinais gráficos. Além disso, segundo a autora, dificilmente se percebiam atividades que fossem, realmente de compreensão de texto, em que o aluno desenvolvesse estratégias de leitura na busca de significação textual. Assim, a função do aluno era a de um mero repetidor que procurava no texto respostas prontas a serem copiadas de forma direta sem qualquer necessidade de interpretação ou raciocínio.

Essa situação está mudando, mas ainda pode ser encontrada nas escolas com grande frequência. Ainda se espera do aluno que ele dê respostas prontas, encontrando-as e copiando-as de um texto, como podemos ver através dos exercícios propostos nos livros didáticos, ainda tão difundidos no país. Novas atividades a serem feitas com literatura estão surgindo, mas quantas delas não implicam em transformar a obra lida em teatro ou história em quadrinhos. Tais atividades podem se mostrar divertidas e lúdicas, levando o aluno a se interessarem pelos livros e se mostrando mesmo bastante produtivas nos anos iniciais (1º ao 5º) e no 6º e 7º anos

do Ensino Fundamental. No entanto, devemos questionar até que ponto elas levam o aluno a realmente refletir e se envolver com o livro que está sendo trabalhado e até que ponto contribuem para o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos de 8º e 9º anos.

Atividades simplificadas e não reflexivas levam os alunos a terem uma concepção equivocada de leitura e de literatura, pois eles acabam por não fazer um trabalho crítico sobre o que foi lido: não precisam pensar, estabelecer relações, fazer comparações, analisar personagens, passagens e estrutura do enredo. Não precisam se identificar com a obra, estabelecer um diálogo com ela nem se apropriar dela. Em tais atividades, exige-se do aluno uma postura passiva e reprodutora, que vê o texto literário como exemplar e um modelo a ser olhado à distância, sem um engajamento real e profundo com a obra, quando ensinar a ler literatura seria, na verdade, habilitar o leitor a atribuir ao texto significados relacionados à sua capacidade de problematizar, contextualizar, refletir sobre as questões apresentadas pelas obras, criando uma comunidade de sentido que dá significado especial ao ato de ler (Filipouski, 2005). É impossível para o aluno dialogar e ver a obra literária como uma experiência própria e diferente para cada um quando está acostumado com livros didáticos e com atividades como fichas de leitura que esperam que todos deem uma resposta única e padronizada para as questões apresentadas. O aluno não irá questionar e desenvolver um raciocínio que seja seu ao perceber que se espera que ele dê uma resposta determinada. Ele preocupar-se-á em encontrar de forma objetiva e impessoal a resposta esperada.

Em trabalhos estanques ou rígidos com as obras, esquece-se que “ler literatura favorece a aquisição de conhecimentos e saberes objetivos, mas, principalmente, aprimora a capacidade de pensar e sentir”; que “a leitura literária tem a potencialidade de mobilizar o estudante a ampliar o seu horizonte de expectativas, tornando-o um sujeito autônomo” (Filipouski, 2005, p. 227). Não é possível para o aluno tornar-se um sujeito pensante, autônomo e capaz de vislumbrar várias possibilidades quando lhe são propostos trabalhos limitadores, com resultados claramente previstos, que o restringem a concentrar-se unicamente na obra, sem expandir seus horizontes de forma a englobar também sua realidade e levá-lo a refletir sobre aquilo que conhece.

É devido a isso que Zilberman e Silva (2008) dizem que “a literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas” (p. 38). Precisamos lembrar que o aluno carrega sua própria bagagem cultural e precisa desenvolver autonomia como leitor, não ter suas leituras e seus conhecimentos diminuídos, ignorados ou descartados; deveria ter

suas opiniões e ideias consideradas e discutidas como uma possibilidade real de interpretação que, com certeza, não será a única; deveria ser questionado e impulsionado a ir mais além e procurar outros níveis de interpretação, sempre dentro de suas possibilidades, mas sabendo que sempre pode haver mais. O professor deveria incentivar e abrir novas possibilidades para o aluno, mas não se admite que ele, de certa maneira, já venha formado pelo universo de leituras trazidas consigo e que o professor precisa lidar com esse horizonte, para poder ampliá-lo, modificá-lo, correndo o risco, dependendo da forma com que se aproxima dele, até de encolhê-lo (Zilberman e Silva, 2008). O professor não pode esquecer, contudo, que, em qualquer das circunstâncias, lhe compete fazer o aluno reconhecer sua existência, entender seus limites e manifestar suas predicações, fazendo-o se identificar enquanto leitor, compreender sua própria formação e posicionar-se perante o caminho que adotou ou a que foi induzido. (Zilberman e Silva, 2008)

Assim, o Ensino Fundamental deveria ser um período em que o aluno constitui e/ou aumenta seu acervo de leituras, procurando conhecer uma ampla variedade de textos, tarefa em que o professor, leitor há mais tempo, pode ajudar e deve incentivar. No entanto, o professor não deve se preocupar em querer classificar essas leituras, limitá-las a textos que considere mais adequados ou desconsiderar as leituras prévias dos alunos. Em uma aula libertária, acolhedora, instigante e consciente, o estudo de literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos e em que o aluno, instigado à ação, se compromete com o projeto de ensino de literatura, exigindo maiores oportunidades de se firmar como sujeito participante de seu grupo (Aguilar e Bordini, 1993).

1.3 INICIANDO A VIAGEM POR CAMINHOS CONHECIDOS

O ensino de literatura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental possibilita maior liberdade de escolhas de leituras, uma vez que não está tão concentrado em escolas e obras literárias brasileiras como é o caso do Ensino Médio, que visa ao vestibular. Nesse período, seria interessante tentar desenvolver o gosto dos alunos pela leitura e a sua formação enquanto leitores. Os professores deveriam valer-se da maior liberdade disponibilizada por esse período escolar e explorar as extensas possibilidades que ela oferece. No entanto, acaba por acontecer seguidamente de professores deixarem-se influenciar por editoras que visam somente à venda

de livros e tentam alavancá-las, oferecendo exemplares que facilitem o trabalho de avaliação do professor ou abordem, superficial ou artificialmente, os temas transversais cuja discussão os PCNs (Brasil, 1997) demandam nas escolas.

Frequentemente, esses livros, cuja leitura é exigida na escola, não são do agrado e do interesse dos alunos, mas, se eles não os lerem, não serão aprovados ao final do ano escolar. Isso acaba por gerar raiva e ressentimento com relação à literatura, que irá repercutir na formação do leitor e em sua relação com as obras literárias. Muitas vezes, também os alunos vão se sentir frustrados e se considerar incompetentes por não conseguirem entender o que estão lendo, sendo isso fruto, possivelmente, de seu desinteresse, que faz com que apenas passem os olhos pelo texto enquanto se distraem ou pensam em outros assuntos.

Filipouski afirma que o ponto de partida para o trabalho com leitura e literatura precisa estar relacionado aos interesses dos alunos. Aproveitarmos-nos do gosto dos alunos pode ser uma estratégia eficiente para motivá-los e despertar-lhes o interesse, fazendo com que desenvolvam sua capacidade de leitura e uma relação mais profunda com a obra. Aguiar e Bordini (1993) também defendem essa ideia e a complementam, como podemos ver nessa passagem:

Partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isto significa optar, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzam inovações em alguns dos aspectos citados. Estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais. (p. 25)

O trabalho com textos literários do agrado dos alunos não se daria simplesmente para promover a leitura como fruição. Teria por objetivo aproveitarmos-nos do fato de o aluno gostar dela para mostrar-lhe o que ele pode apreender desse texto, interpretar através dele, contextualizar e comparar a partir de sua própria realidade. Tal tarefa é facilitada inicialmente pela identificação imediata entre leitor e obra, o que faz com que livros mais recentes e familiares sejam um bom ponto de partida por seu caráter conhecido. Conforme a capacidade de leitura aumenta, seguimos-se para obras que causem maior estranhamento, mas que serão mais prontamente aceitas, uma vez que o aluno já está desenvolvendo familiaridade com o texto literário. Dessa forma, ele se sentirá mais seguro e menos intimidado pelo estranhamento causado por livros mais complexos.

Através da leitura do texto literário e com o suporte dele e das mediações que faz com o mundo, o aluno poderia estabelecer relações com a realidade concreta e refletir sobre ela e a sociedade em que está inserido. Isso se dá porque todo o texto literário, independente do seu grau de realização artística, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente, em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo (Aguiar e Bordini, 1993). Toda obra tem algo a oferecer, embora seja óbvio que o texto de qualidade forneça uma gama maior de possibilidades de leitura e interpretação. Ainda assim, o tipo de diálogo estabelecido com um texto literário de menor valor artístico, mas de interesse dos alunos, pode proporcionar comprometimento e induzir a discussões mais profundas. Uma vez que o aluno desenvolve sua capacidade de diálogo com a obra, vai automaticamente empregá-la em outros livros que vier a ler. Assim, “através de uma experiência de leitura acumulada e de posse de estratégias de ensino polemizantes, [o professor] pode promover um trabalho criativo, de sentido coletivo, encorajando os alunos a comentarem os textos do ponto de vista temático e formal e a cotejarem esses aspectos em obras de variada procedência histórica e geográfica, sem submeterem-se a eles como verdades definitivas” (Aguiar e Bordini, 1993, p. 40).

Aproveitarmos do gosto dos alunos pode auxiliar no desenvolvimento de uma familiaridade com obras literárias, além de uma fluência em leitura de textos mais extensos. Partir da seleção de livros do interesse do aluno fará com que ele tenha mais desenvoltura e criticidade, além de estar mais familiarizado com o trabalho reflexivo a ser realizado quando forem introduzidas obras do cânone literário. Ao se deparar com esses textos, após ter trabalhado com aqueles de sua preferência, o aluno não terá tanta tendência a rejeitá-los previamente por considerá-los fora de sua realidade e interesse, pois terá aprendido, através do trabalho crítico com livros de seu agrado, que toda obra tem algo mais a oferecer do que a mera fruição. Aguiar e Bordini (1993) atribuem especial importância ao jogo entre o familiar e o novo presente no texto literário e consideram o ato de ler duplamente gratificante, uma vez que

no contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura. (p. 26)

2 EMBARCANDO NO EXPRESSO DE HOGWARTS

Podemos facilmente constatar a importância de os alunos gostarem do livro que estão lendo, observando o caso de *Harry Potter*, da escritora britânica J. K. Rowling, uma série de sete livros, com o último publicado em 2007. O que causa maior espanto com relação a essa obra é o fato de crianças e adolescentes de todas as idades que antes, para lerem um livro, sempre verificavam o número de páginas (que deveriam ser poucas), o tamanho da letra (que deveria ser grande) e a quantidade de figuras (que deveriam ser numerosas), estarem lendo-a sem se importarem com a característica significativa de alguns desses livros terem 500, até 700 páginas e nenhuma figura. Muitos desses jovens leitores já passaram com avidez pelas 3.289 páginas que compõem os sete livros em português e são capazes de contar detalhes, repassar cenas e descrever situações e personagens dos diversos volumes que compõem a obra, demonstrando que fizeram uma leitura efetiva da mesma. Essa leitura chega a ser, algumas vezes, até mesmo superior a de pessoas adultas, se considerarmos o comentário da própria autora de que, enquanto as perguntas dos adultos tendem a ser sentimentais, as dos leitores mais jovens costumam ser impressionantemente observadoras e exigentes³.

Uma das provas de que o amplo sucesso editorial de *Harry Potter* se deve mais a mérito próprio em conquistar pessoas de todas as idades (especialmente crianças e adolescentes) do que a uma ampla publicidade e estratégias de marketing é a forma como essa obra surgiu e ganhou o mundo.

Joanne Rowling, uma autora completamente desconhecida, concebeu a ideia para uma série de livros e começou a escrevê-los. Através de um agente, mandou uma cópia do manuscrito do primeiro livro para doze editoras, nenhuma das quais aceitou fazer a publicação. Um ano mais tarde, em 1997, uma pequena editora chamada Bloomsbury aceitou publicar o livro, devido, basicamente, ao grande interesse que a pequena filha do editor demonstrou pela história ao ser requisitada a ler o primeiro capítulo do livro. Mesmo assim, a primeira edição contou com apenas mil exemplares, metade dos quais foi mandada para bibliotecas, uma vez que nem mesmo a própria editora esperava uma resposta significativa à publicação do livro. Nenhuma publicidade ou estratégia foi usada para alavancar as vendas.

³ “The real pleasure of recognition lies in readers' questions, and while the ones from adults are often sentimental, those from children are impressively taxing and observant” (SIMPSON, Anne. *Face to Face with J K Rowling: Casting a spell over young minds*. Data da entrevista: 7/12/1998. Publicado em The Herald. Disponível em: <<http://www.accio-quote.org/articles/1998/1298-herald-simpson.html>>. Acesso em: 11 jun. 2009).

No entanto, através de uma forte propaganda boca a boca, em que leitores entusiasmados descreviam o livro para outras pessoas que se interessavam por ele e procuravam-no, *Harry Potter* foi, pouco a pouco, ficando conhecido. No ano seguinte, os direitos para a publicação de *Harry Potter* foram comprados pela editora americana Scholastics por um preço sem precedentes para um livro infanto-juvenil e, catorze meses depois da publicação inglesa, contando então com uma forte campanha de marketing, *Harry Potter* transformou-se em um enorme sucesso editorial, que tornou sua autora a segunda mulher mais rica do mundo na área de entretenimento⁴.

Harry Potter foi traduzido para mais de 60 línguas e, até mesmo, influenciou pessoas a aprenderem inglês e a aprimorarem sua proficiência em leitura nessa língua por vários motivos, entre eles por não aguentarem esperar até que a edição traduzida em sua própria língua chegasse, por não considerarem essa tradução boa o bastante ou por uma necessidade de ter uma suposta proximidade maior com a obra através da leitura dela em sua língua de origem. Tal foi o clamor global para ler o quinto livro que sua edição em língua inglesa se tornou o primeiro livro nesse idioma a alcançar o topo dos livros mais vendidos na França⁵. Esse fato demonstra o apelo dessa obra, que conseguiu vencer o antagonismo mundialmente conhecido dos franceses por outras línguas, em especial, pela inglesa.

Milhares de pessoas iam às livrarias na Inglaterra e nos Estados Unidos, quando um novo livro era lançado à meia-noite, só para terem o novo exemplar o mais cedo possível e mergulharem novamente naquele universo após meses, anos de espera ansiosa, como se pode ver nessa breve descrição que aparece em uma crônica de Calligaris:

Eram centenas de sonolentos e felizes, trazendo crianças que, como revelavam os olhos avermelhados, haviam lutado até então contra o sono. Outras pareciam já ter dormido e chegado direto da cama: era um desfile de pijamas, camisolas e pantufas. (...) Na minha frente duas irmãs (12 e 13 anos) acompanhadas do pai, ambas de camisola. Cada uma ganha um exemplar. Seria difícil convencê-las a dividir. Ambas abraçam o livro, um tijolo de 730 páginas, como se fosse um ursinho de pelúcia.⁶

A história de publicação e a reação do público evidenciam a motivação e o interesse que essa série gera com relação à leitura de textos literários, aspectos esses que não podem ser desprezados quando consideramos a formação de leitores. Afinal, ler tantos livros tão

⁴ Informações disponíveis em: <http://www.nzherald.co.nz/lifestyle/news/article.cfm?c_id=6&objectid=10333960>, <<http://news.scotsman.com/jkrowlingharrypotter/The-JK-Rowling-story.2436228.jp>>, <<http://www.metroactive.com/papers/cruz/07.27.05/potter-0530.html>>. Acessos em: 25 de março de 2010.

⁵ Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/world/newsid_3036000/3036350.stm>. Acesso em: 23 de março de 2010.

⁶ CALLIGARIS, Contardo. O segredo de Harry Potter. Disponível em: <<http://contardocalligaris.blogspot.com/2000/07/o-segredo-de-harry-potter.html>>. Acesso em: 15 de julho de 2010.

extensos tem como benefícios, no mínimo e só considerando a desenvoltura com relação à leitura, o desenvolvimento da capacidade de concentração, rapidez de raciocínio, familiaridade com a palavra escrita e com o idioma no qual se está lendo.

2.1 VENDENDO A PAISAGEM DAS JANELAS DO TREM

A riqueza de um livro está na pluralidade de leituras que ele gera. Essas leituras se baseiam no que está escrito no texto literário e no que o leitor pode interpretar a partir dele. Quanto mais rica em significados for uma obra, maior o número de leituras possíveis e mais amplo o número de interpretações. No entanto, é importante salientar que isso não significa que possamos fazer qualquer interpretação ou leitura de um texto, para não incorrerem no pressuposto errôneo, apontado por Britto:

Partindo do princípio de que o sentido do texto é construído pelo leitor, em função de suas experiências e de seus sistemas de referência, insiste-se na ideia de que cada sujeito tem uma leitura própria, não havendo duas iguais. A afirmação não é falsa em si, mas sua descontextualização conduz a uma versão vulgar do idealismo filosófico, admitindo uma individuação absoluta dos gostos e interesses, desconsiderando que estes se constroem a partir de referenciais socioculturais. Se é verdade que o leitor, enquanto ser histórico, constrói os sentidos que lê, é também verdade que sua leitura estará sempre constrangida pelas condições – igualmente históricas – em que se dá, das quais uma delas é o texto.

Sustentada em uma interpretação equivocada de teorias do conhecimento e de exegese textual que postulam o caráter ativo do leitor, a ideia de que cada leitor tem sua interpretação permite uma espécie de vale-tudo, em que o leitor aparece como a fonte original do sentido. Em consequência, passa-se a admitir qualquer interpretação de um texto como legítima, sob o argumento de que é a leitura que o leitor faz, impossibilitando qualquer intervenção pedagógica consequente. (2003, p. 101)

Não podemos jamais incorrer no erro de acreditar que qualquer interpretação seja legítima, pois, como podemos ver no trecho mencionado, ela está sempre delimitada pelo texto em si. Dentro do texto, o leitor pode considerar determinado excerto ou personagem mais significativo, importante ou interessante baseado na sua experiência de vida, nos seus conhecimentos prévios, no que o motiva a ler aquela obra. Ele pode fazer interpretações e inferências a partir disso, preenchendo as lacunas existentes, mas a leitura que faz deverá basear-se e conduzir-se pelo que está expresso de forma definitiva no texto. Podemos preencher os vazios, mas não podemos ignorar ou distorcer o que está efetivamente escrito.

O que encanta os leitores de *Harry Potter* é que, mesmo considerando-se esse aspecto importante, ele ainda permite diversas leituras e interpretações. Um exemplo disso é o alcance intertextual da obra. Segundo Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Isso significa que nenhuma obra literária surge do nada: é o produto de uma série de leituras, conhecimentos e experiências que fizeram parte da vida do autor e que vieram a servir de intertextos para o livro em questão. Jenny (1979, p.13) evidencia isso ainda mais ao dizer que, para Kristeva, texto “é sinônimo de sistema de signos, quer se trate de obras literárias, de linguagens orais, de sistemas simbólicos sociais ou inconscientes”. Assim podemos perceber que não apenas textos escritos formam a intertextualidade de uma determinada obra, como também qualquer traço externo a ela e que aponte para fora dela, como aspectos culturais ou imagens. Isso se deve ao fato de que toda a linguagem pode constituir um intertexto e toda obra humana é constituída de linguagem, especialmente as artes, que tendem a ter múltiplas significações e perspectivas, pelas quais podem ser analisadas. A intertextualidade apresenta-se sempre que se pode encontrar em um texto elementos anteriormente estruturados e que foram assimilados e transformados por ele (Jenny, 1979). Assim sendo, os conhecimentos do leitor desempenham um papel fundamental naquilo que ele poderá interpretar e compreender da obra, pois é com base neles que será capaz de identificar os intertextos que a permeiam e aquilo para o que eles apontam. Isso não significa, necessariamente, que o leitor será incapaz de apreciar a leitura da obra, caso não reconheça a intertextualidade presente nela, mas limitará bastante a profundidade de leitura que poderá, efetivamente, alcançar.

Os livros da série Harry Potter são especialmente carregados de intertextualidade, mas são perfeitamente passíveis de leitura sem um conhecimento maior dos intertextos com os quais interagem, ou não seriam tão largamente lidos. No entanto, a série faz diversas referências a personagens históricos e literários, como o mago, astrólogo e alquimista Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim (1486-1535), o também alquimista e suposto inventor da Pedra Filosofal Nicolau Flamel (1330-1418) ou o grão-druida Merlin, poderoso feiticeiro das histórias sobre o Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda; a seres mitológicos, como basiliscos, centauros e esfinges; a poções e feitiços considerados reais em certas épocas, como a Poção do Morto-Vivo (a qual, na peça *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, muito provavelmente foi utilizada pela protagonista para fugir de seu casamento com Paris); a seres fantásticos, como lobisomens e gigantes; a áreas de conhecimento como astronomia, runas antigas e aritmancia. Vários desses nomes provavelmente já foram ouvidos pelos leitores de *Harry Potter* antes mesmo de terem qualquer contato com os livros. No

entanto, muitos deles não são explicados na obra ou não são tratados com maiores detalhes que poderiam aprofundar a compreensão de certas passagens ou clarear o significado da escolha, por parte da autora, de determinado ser, disciplina ou nome, como o porquê de ser a esfinge que faz perguntas por enigmas; por que são os centauros que leem as estrelas e discutem o futuro; por que o lobisomem se chama Fenrir e o que isso implica; do que tratam as disciplinas de runas antigas e aritmancia, e por que é Hermione, a mais inteligente dos três amigos, quem as estuda. Além da seleção da escolha de nomes e seres, a autora também retoma, nessa obra, várias estruturas e temas recorrentes na literatura, como a estrutura do romance de detetive, especialmente marcante nos dois primeiros livros; o tema do duplo, abordado no segundo livro; o tema da traição e a reviravolta da trama de suspense, presentes no terceiro e quarto livros; o tema do amor aparentemente impossível e da morte, tão marcantes no livro seis; a busca e a batalha épica do livro sete.

Além dos intertextos, há tantos outros assuntos abordados na obra que o leitor pode guiar a leitura por aquele que lhe é mais significativo e, ainda assim, não perder a visão maior do conjunto, pois todos os temas abordados estão interligados com maior ou menor profundidade. Como exemplo disso, o depoimento de uma aluna adolescente de quinze anos durante uma aula de inglês avançado em um curso de línguas parece especialmente significativo. Discutíamos os livros quando ela afirmou que suas personagens favoritas eram Draco Malfoy, Severo Snape e Belatriz Lestrage, pois eles tinham motivos para serem como eram: Draco fora mimado a vida toda, sempre tivera o que queria e, de repente, deixa de ser o foco principal quando entra na escola; Snape nunca ganhava o cargo com que sempre sonhou e ainda precisava ficar protegendo o filho de um homem que desprezava; Belatriz queria acima de tudo a atenção do homem que admirava e amava fervorosamente e em cujo julgamento tinha plena confiança. Não são muitas pessoas que conseguem sentir empatia pelas personagens que a narrativa apresenta como vilãs, mas essa aluna sentia a angústia, a motivação dessas personagens e se solidarizava com elas, sem por isso perder a capacidade de discutir o restante da história com propriedade. Esse exemplo demonstra como um texto literário pode afetar de forma extremamente diferente pessoas distintas. Aquilo que nos toca em um livro influenciará o que de significativo traremos conosco de sua leitura.

Portanto, as histórias têm especial importância na formação e desenvolvimento do ser humano justamente pela forma como são capazes de lhe dizer coisas e fazê-lo sentir. Esse fato pode ser constatado desde a infância. Segundo Bettelheim (1980), as crianças pequenas precisam de um distanciamento para poderem visualizar e entender os próprios sentimentos e sensações. Precisam fazer uma transferência, para analisar aquela emoção como se fosse

externa a elas, algo que não precisassem relacionar diretamente a si e, conseqüentemente, algo que não as fizesse se sentirem culpadas, assustadas ou constrangidas. O mundo de fantasia dos contos de fada cumpre de forma magnífica esse papel, pois, em geral, as histórias se passam em um tempo indeterminado e em um lugar fictício que a criança não pode relacionar diretamente a si, mas que, ao mesmo tempo, não está tão distante assim dela. Além disso, a criança identifica-se com as personagens da história e descobre nelas coisas a respeito de si mesma. Essas personagens passam por diversas situações que fazem com que cresçam e se tornem aptas a enfrentar seus medos e desafios, assim como as crianças devem fazer. Com isso, essas histórias mostram à criança como reagir ou encarar situações e conflitos em sua própria vida, pois ela intui que os contos de fadas são metáforas e aprende com eles.

Os pré-adolescentes e adolescentes não deixaram de ser crianças há tanto tempo assim e muito desses fatos que se aplicam às crianças pequenas também atingem a eles, com a diferença de que não precisam de metáforas que lhes permitam se dissociarem das personagens de forma a não se sentirem culpados, mesmo a mágica ainda tendo alguma influência e importância, como podemos ver em Zilberman e Silva (2008):

(...) a fantasia dá forma compreensível àqueles fenômenos, que transparece por meio de ações e figuras, relações entre elas, saídas para os problemas levantados. E porque a forma empregada é compreensível, pode ser adotada por outros indivíduos, que, assim, têm condições de entender suas próprias dificuldades, refletir sobre elas, buscar um caminho para seus dramas pessoais ou sociais. (p. 37)

Assim, uma personagem mais próxima aos pré-adolescentes e adolescentes que tenha a sua idade e enfrente alguns conflitos semelhantes aos seus, na escola, com amigos, professores, relacionamentos, não lhes parece tão assustadora quanto pareceria às crianças pequenas que não têm condições ou uma capacidade racionalizante suficientemente desenvolvida para encarar alguns de seus medos e desejos. Ao contrário, para aqueles, a semelhança gera um grande sentimento de identificação.

No entanto, mesmo que a personagem principal dos livros sobre Harry Potter seja mais passível de identificação direta com pré-adolescentes e adolescentes do que aquelas em geral representadas em contos de fada, podemos afirmar, com base nas ideias de Smadja (2004), que as histórias infantis têm presença marcante na construção do enredo da referida série. A autora aponta exemplos como Cinderela, cuja situação é muito parecida com a de Harry no sentido de que ambos são rejeitados por suas famílias adotivas e tratados de forma cruel, bem como a questão de Harry ter herdado dos pais uma grande bondade e qualidades que lhe

tornam apto a triunfar sobre os perigos que o ameaçam, como tantas vezes acontece nos contos de fada. Outro exemplo que pode ainda ser citado é o Patinho Feio (Pitta, 2006), uma vez que tanto Harry quanto a personagem principal de Hans Christian Andersen se sentiam deslocados justamente porque não estavam entre os seus iguais e não sabiam disso. Por abordar temas típicos de contos de fadas, mas dando-lhes uma nova roupagem e proximidade, *Harry Potter* pode auxiliar pré-adolescentes e adolescentes a lidarem com seus medos, evoluírem no sentido da aquisição de sua identidade, adquirirem convicção na sua própria capacidade, tendo sempre a segurança de que, apesar dos desafios e dificuldades, tudo vai acabar bem (pelo menos nos primeiros livros da série, em que a aproximação com os contos de fada é maior).

Conforme a leitura avança para os últimos volumes, a proximidade com os contos de fada cede espaço ao romance de formação. Segundo Maas (2000), o romance de formação é um tipo de romance que se baseia na história de crescimento e de desenvolvimento de uma personagem até que ela se torne apta, através da obtenção da harmonia de suas capacidades e chegada a um estágio de equilíbrio, a ingressar e fazer diferença no convívio social. No *Bildungsroman*, as disposições interiores, os talentos e habilidades inatas da personagem serão desenvolvidos e trabalhados de forma a levarem a uma formação harmônica e a um equilíbrio com o mundo. O processo que fará com que o jovem passe de alguém despreparado a uma pessoa com condições de lidar e transformar sua realidade se dará através da aprendizagem, da tentativa e do erro, do cultivo das tendências individuais, das relações com a realidade e de enganos e decepções. O protagonista, sempre um jovem, passa por uma gradativa formação interior e amadurecimento sobre os quais agem as outras personagens e o ambiente e que o levará a uma adaptação ao meio social.

Assim, Jacobs (1989 citado por Maas, 2000, p. 62), relaciona como características do *Bildungsroman*:

- o protagonista deve ter uma consciência *mais ou menos* explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação do mundo;
- a imagem que o protagonista tem do objetivo de sua trajetória de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento;
- além disso, o protagonista tem como experiências típicas a separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiências intelectuais eróticas (sic), experiência em um campo profissional e eventualmente também contato com a vida pública, política.

Dessa forma, no romance de formação, o protagonista, jovem e bem-intencionado, passa por uma série de processos que o levarão a um aperfeiçoamento individual baseado em suas tendências e talentos próprios e naturais e lhe ajudarão na aquisição de um equilíbrio que o preparará para a vida em sociedade. Esse aprendizado não será fácil, acarretando muitas vezes a decepção e o erro, mas levando, ao final, ao aperfeiçoamento individual da personagem.

Não se pode ignorar que muitas das características fundamentais do *Bildungsroman* podem ser encontradas na série *Harry Potter*, pois nela acompanhamos todo o desenvolvimento do protagonista no seu processo de amadurecimento. Os leitores pré-adolescentes e adolescentes da série também estão passando por esse processo e acabam por identificar nos livros ambientes e situações que podem relacionar a sua própria vida, aos lugares que frequentam e às pessoas que conhecem.

Harry, assim como os protagonistas do romance de formação, é um garoto bem-intencionado que inicia, ao deixar a infância, uma nova etapa de sua vida rumo à aprendizagem e à formação que têm por objetivo levá-lo a, um dia, se constituir como um cidadão do mundo bruxo. Harry sabe que há muito a aprender e descobrir, pois essa é uma realidade completamente desconhecida para ele. Além disso, percebe haver muito que não sabe sobre si e sobre aquilo que considerava certo ou verdadeiro. Aqui aparece outra característica do romance de formação que podemos ver claramente: o fato de que Harry está afastado da casa paterna e baseia-se em pressupostos errôneos sobre si mesmo e sobre as pessoas que admira e que só são esclarecidos, tornados realidade ou realmente compreendidos ao longo do desenrolar da obra.

Harry também não é perfeito e precisa lidar com características, talentos e limitações suas. Assim, ele sabe que tem habilidades e qualidades que poderiam ser usadas de forma negativa ou que são representativas de pessoas que se tornaram más, como o fato de o Chapéu Seletor o considerar adequado à casa Sonserina ou o fato de ter o dom de falar a língua das cobras, o que o associa a Voldemort. Ele sabe o quanto as pessoas esperam dele por ter sobrevivido a um feitiço do qual jamais alguém havia escapado com vida quando ainda era somente um bebê. Sabe também que não foi responsável por isso e que será difícil corresponder às expectativas depositadas nele, considerando-se que apresenta dificuldade em várias matérias e não é um aluno muito bom ou muito dedicado. Ele precisa controlar seu temperamento, bastante explosivo e impulsivo, que tende a pô-lo constantemente em encrencas. Harry sabe, assim como os protagonistas de romance de formação, que não está em Hogwarts apenas para viver aventuras, mas para aprender, para se aperfeiçoar e se integrar ao

mundo a que pertence de forma plena. Para isso, ele precisa descobrir quais são os seus talentos, características e capacidades inatas, assim como seus defeitos, fraquezas e dúvidas, e decidir como irá enfrentar o que vier pela frente com base no conhecimento de que não é perfeito, mas que existem certezas sobre si mesmo nas quais pode confiar.

A sua formação educacional, ao entrar no mundo bruxo, se dá por uma instituição escolar e através de mentores, que exercem maior ou menor influência e importância em seu desenvolvimento. O *Bildungsroman* preconiza a instituição escolar, assim como pessoas mais velhas e, por isso mesmo, mais sábias, como influentes no processo de formação do indivíduo. Hogwarts, bem como os professores, apresenta a Harry a necessidade de regras, assim como as consequências que temos que enfrentar ao desrespeitá-las. Mostra também que atitudes e características podem ser submetidas a julgamentos, capazes de gerar sentimentos de crítica, admiração ou rejeição.

Harry Potter é diferente de outros livros juvenis em que as personagens não crescem, não amadurecem, não se modificam significativamente ao longo da história mesmo sob as influências a que são submetidas. Nessa obra, podemos ver com clareza a evolução das personagens, o que constitui uma das principais características do romance de formação. Na escola e fora dela, Harry supera desafios, aceita e é aceito, faz amizades e inimizades, apaixonar-se, toma posições das quais não abre mão, tem que decidir sobre seu futuro e tomar atitudes para que ele se realize. Assim como o protagonista do romance de formação, Harry passa pelos diversos processos de amadurecimento que levarão à integração à sociedade, assim como passa por um processo gradual e bem marcado de amadurecimento, com mudanças de fases e atitudes decorrentes de típicas crises adolescentes. Harry é uma personagem que visa atingir e, de fato, o faz, mesmo tendo defeitos, um novo estágio de seu desenvolvimento físico, emocional, psicológico e intelectual, em direção a sua inserção no mundo adulto. Ele passa por esse processo sem demonstrar medo de mudar e sem se recusar a fazer as escolhas necessárias para esse desenvolvimento e amadurecimento, mesmo quando elas parecem difíceis e os obstáculos, intransponíveis.

2.2 VIAJANDO COM *HARRY POTTER*

A saga de Harry Potter inicia-se quando ele tem onze anos, idade em que os pré-adolescentes estão entrando em um novo período de suas vidas, cheio de mudanças físicas,

psicológicas e sociais. São muitas as transformações e diferenças com que eles precisam lidar. A realidade adquire outro viés e, nessa fase, eles têm certo poder para tomar suas próprias decisões. No entanto, os pré-adolescentes entram sozinhos nessa nova situação de vida sobre a qual pouco sabem. É um momento em que eles terão que descobrir quem são e encontrar o seu lugar na sociedade. Assim é Harry, um garoto que até então viveu uma vida miserável e deprimente (características atribuídas por todo adolescente a sua própria vida), e que, de repente, se descobre bruxo, com poderes especiais, com direito a entrar em um novo mundo, em que a magia impera e onde ele pode construir seu próprio espaço. Contudo, assim como os adolescentes com relação à vida adulta, Harry não conhece quase nada dessa realidade mágica e terá que aprender, através de tentativa e erro, como agir nela. É um mundo em que ele também entra sozinho, pois não havia ninguém para prepará-lo; uma situação em que ele terá que descobrir quem ele realmente é, pois, repentinamente, percebe não saber nada sobre si mesmo, seus pais, seu povo, sua história.

Harry é órfão, pois seus pais foram assassinados quando ele ainda era um bebê. De certa forma, todo o adolescente de repente se vê como órfão, pois descobre que seus pais não são perfeitos e não estão sempre certos; isso é necessário para o crescimento, uma vez que é preciso se desvincular da imagem paterna para criar a própria. Harry, assim como as crianças, mantém, inicialmente, a concepção dos pais perfeitos, altruístas, bondosos, crença que é reforçada pelas demais personagens, com a única exceção de Severo Snape. Conserva, além disso, uma identificação especial com a figura paterna, com a qual é muito parecido fisicamente, e que reforça o seu senso de identidade e a descoberta de seu próprio eu. No entanto, até mesmo ele precisa se deparar com a desconstrução dessa imagem perfeita e questioná-la, para fazer escolhas e se diferenciar. Assim, ele descobre que seu pai também cometia erros e também podia ser um pouco cruel com outras pessoas (Rowling, 2003). Além da questão da desconstrução da imagem paterna, a orfandade ainda cumpre um outro papel, uma vez que podemos observar que boa parte dos heróis modernos é órfã. Isso responde aos ideais de se ser órfão não de pais, mas de referências. O homem moderno acredita que pode fazer-se por si mesmo e que o berço pouco importa (Corso, 2006). Harry, ao longo da série, se faz por si mesmo, por ser uma característica sua a vontade de se provar, de ver do que é capaz. Ele não tem por objetivo, como pode ser visto através de suas atitudes, ser fiel às expectativas dos outros, o que seria fácil, pois ele unicamente precisaria se manter na posição de herói como “o menino que sobreviveu” e campeão de quadribol, envolvendo-se com pessoas que contribuíssem para sua imagem.

A história passa-se basicamente na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Lá, em sistema de internato, os alunos convivem com outros pré-adolescentes e adolescentes como eles próprios, têm aulas, professores exigentes, provas e temas muito difíceis, problemas de socialização, amigos, inimigos, intervalos, competições, regras; em suma, tudo aquilo que faz parte da vida escolar. Dessa forma, Rowling aproxima suas personagens dos pré-adolescentes e adolescentes ao situar seu mundo mágico no ambiente escolar, que engloba parte significativa da vida deles. O leitor identifica-se com aquele ambiente, pois partilha dele diariamente.

É nessa escola que Harry aprende a importância das escolhas que fazemos e como elas nos definem. Desde o princípio, é enfatizado o quão fundamental é decidir o tipo de pessoa que se quer ser e escolher entre o certo e o errado. Harry precisa optar logo no início entre o tipo de amizade que vai fazer e em qual das quatro casas (Grifinória, Sonserina, Lufa-Lufa ou Corvinal) vai ficar, decisões que o afetarão pelo resto de seu trajeto e que serão fundamentais para definir sua identidade. Quando Harry se mostra preocupado por constatar que tem muitas características que o associam a Lorde Voldemort, o vilão da história, Dumbledore, o diretor e personagem que Harry mais admira, lhe diz que são as nossas escolhas que revelam o que realmente somos, muito mais do que nossas qualidades (Rowling, 2000b), pois, capacidade de seguir pelo caminho errado e de fazer o mal, todos temos; o que importa são as decisões que tomamos para rejeitar isso. Além disso, a série deixa claro que até as pessoas mais inteligentes e poderosas tomam decisões erradas que trazem sérias consequências, como Voldemort ao matar a mãe de Harry (Rowling, 2000a) ou Dumbledore ao adiar o momento de contar a verdade a respeito da profecia (Rowling, 2003). Dessa forma, demonstra-se que errar é humano e que devemos ter consciência disso, não deixando que tal fato traga alguma influência negativa ou algum problema de autoestima.

As escolhas de Harry o levam a fazer amizade com Rony e Hermione, dois personagens centrais que o acompanham fielmente, e aqui encontramos outro ponto de identificação marcante para os pré-adolescentes e adolescentes. Nessa fase da vida, os amigos passam a ter importância fundamental e a amizade se torna um dos laços mais fortes. Os amigos influenciam significativamente tanto as atitudes tomadas quanto a maneira de agir; é a eles que se recorre em caso de necessidade, na grande maioria das vezes, e são eles que estendem a mão quando todos viram as costas; mesmo que haja um desentendimento, sempre há volta quando o amigo é verdadeiro. Amizade implica fidelidade, lealdade, confiança, apoio, companheirismo, necessidades intrínsecas aos adolescentes, que já não conseguem encontrar retorno com tanta naturalidade nos pais. Elas precisam ser saciadas em uma nova

fonte. A amizade entre as três personagens desdobra-se em todos esses níveis e reforça o tipo de relação que devemos procurar.

Outro aspecto que causa uma profunda identificação com a obra por parte dos adolescentes são os sentimentos e reações de Harry. Ele passa por momentos de profunda revolta contra tudo e todos, contra as regras e limitações que lhe são impostas e, até mesmo e principalmente, contra aqueles a quem ele respeita e admira (Rowling, 2003). Tais atitudes são reações comuns dos adolescentes e representam uma tentativa de mostrar que eles cresceram, que querem se provar e adquirir identidade própria, ao invés de continuarem a ser protegidos. Outros sentimentos muito fortes e tipicamente adolescentes são o medo e a tristeza (representados algumas vezes na trama sob a forma dos dementadores), que devem ser enfrentados e vencidos, mas que não deixam de representar uma ameaça constante e nunca plenamente superada. O medo é algo inerente ao ser humano a fim de protegê-lo emocional e fisicamente, levando-o a evitar a tentação de desrespeitar os limites do próprio corpo e a não incorrer em riscos desnecessários. Outros sentimentos que precisam ser enfrentados e superados por Harry são a rejeição e a repressão. Muitos adolescentes são ou se sentem rejeitados por serem diferentes ou não se encaixarem em determinado grupo e tal sentimento tem especial impacto nessa fase da vida. Sendo apenas tolerado pelos tios por causa de sua característica mágica e, algumas vezes, repudiado pelos colegas de escola por ser diferente (ofidioglota), por perder pontos ou até por injustiças (inscrição no Torneio Tribruxo), Harry sempre soube o que era rejeição e sempre a enfrentou de frente, por mais que isso fosse difícil. Já a repressão que ele sofreu por parte dos tios (Rowling, 2000a) para não desenvolver sua real natureza não surtiu efeito, mostrando que não é possível abafar e destruir quem realmente somos.

Também aparecem nos livros alguns temas especialmente fortes. Um deles é a morte. Essa é apresentada como algo inevitável e sem retorno, mesmo em um mundo em que a magia impera. A dor e a perda estão retratados na série de forma constante e dramática, mas as personagens conseguem seguir em frente. A obra mostra que se vai sofrer por algum tempo e que sentir raiva e ódio é algo normal em virtude dessa perda, como podemos ver pelas reações de Harry diante da morte de Sirius (Rowling, 2003), por exemplo. No entanto, a morte precisa ser encarada e a dor, superada, e sempre existirá algo ou alguém que irá ajudar nos momentos difíceis. O medo da morte e as consequências a que se chega para enfrentá-la são extremamente visíveis através de Lorde Voldemort e de sua luta para ser imortal. É até mesmo uma crítica contra a busca da vida ou da juventude eterna, se considerarmos a que

ponto e de que forma Voldemort se deformou física e espiritualmente para conseguir, não tanto o poder, mas sua maior ambição: superar a morte.

Outra característica do livro que o relaciona com a realidade é a profundidade das personagens. Rowling escreveu a obra de tal forma que suas personagens não apenas amadurecem e passam pelas diversas fases da adolescência ao longo dos livros, como também apresentam mais de uma face ou aspecto da sua personalidade. A luta do bem contra o mal, em que o herói só tem qualidades e bondade e o vilão só é cruel e cheio de vícios, é uma constante na literatura infanto-juvenil, mas é também uma representação incompleta e distorcida da realidade. Em *Harry Potter*, as personagens têm seu lado bom e mau, suas qualidades e seus defeitos, nenhuma delas é perfeita, e o outro lado aparece com frequência. Draco Malfoy, a princípio, é mau e parece se achar sempre superior, mas vemos no sexto livro que ele também sofre e se desespera e, no sétimo, que ele se repugna diante da tortura alheia. Sirius, por outro lado, é bom e sempre esteve do lado do “bem”; no entanto, isso não o impediu de mandar Snape ao encontro de um lobisomem no terceiro livro, o que não pode ser encarado de forma alguma como uma brincadeira de mau-gosto, porém inocente, pois ele sabia exatamente os riscos que o colega estava correndo. Snape, descobrimos no sétimo livro, é capaz de um amor que se mostra um dos mais profundos e fiéis de toda a série, uma vez que foi constante em seus sentimentos por Lílian Potter até o fim de sua vida. Dumbledore, por sua vez, deixou-se influenciar por sonhos despóticos de grandeza que foram responsáveis pela morte de sua irmã. Assim também é o adolescente: ele se sente dividido e em dúvida entre o certo e o errado. No entanto, ele precisa se conscientizar de que isso é normal e, como foi dito anteriormente, são as escolhas que fazemos que são importantes.

Por fim, há as dúvidas, os receios, a insegurança de o que fazer e que caminho seguir quando já não há ninguém para guiar e é preciso seguir a própria vida e tomar as próprias decisões, como acontece no sétimo volume da série. Esse livro mostra aos adolescentes que essa é uma fase que pode até mesmo ser difícil e na qual, muitas vezes, se fica estagnado por um tempo sem muitas condições de se seguir adiante, mas essa é só mais uma dificuldade a ser superada. No final, se conquista a vitória, os medos e receios são superados, existe esperança, ainda que a tristeza faça parte da vida. O capítulo final da série mostra uma nova geração começando no mesmo ponto em que as aventuras do primeiro livro se iniciam, mas mostra também que a geração de seus pais, especialmente Harry, atingiu uma maturidade que lhe permite ver que não podemos pré-julgar, que não devemos ter preconceitos e que todos merecem a oportunidade de ser quem são sem estigmas.

Vários dos pontos que fazem a obra de Rowling ser interessante e do gosto dos alunos, além de levantar questões relevantes de serem discutidas em aula, foram apontadas aqui, mas há muitos outros e tudo depende do tipo de trabalho que pretendemos fazer. O certo é que os adolescentes se identificam com Harry por tudo aquilo que ele enfrenta, assim como eles: a rejeição por vezes, o estigma da imagem, as cobranças, as pressões, a força da amizade; a necessidade da descoberta, de enfrentar os medos, de lutar pelo que se acredita, de se pôr à prova, de testar os limites. Acreditamos que seja importante que essas sejam características e empenhos de Harry, pois:

é necessário que a figura do herói, com a qual o leitor se identificará, projete a imagem de uma criança empreendedora, uma personagem que aja e instigue as demais personagens também a agir. Sua trajetória a levará ao amadurecimento, à descoberta de valores e não à simples aceitação da norma adulta. (Marchi, 1994, p. 10)

2.3 APARATANDO DE NO CÂNONE

Uma vez que os alunos se identifiquem com a obra lida e estejam, através dela, desenvolvendo o gosto pela leitura, podemos utilizar um aspecto desse livro para mostrar-lhes que ele não é único ao tratar de tal assunto ou a apresentar tal estrutura e que obras vindas antes dele já o haviam feito. Seria preferível desenvolver o trabalho nessa ordem, pois a maneira pela qual as obras clássicas tendem a ser tratadas dentro da escola leva os estudantes a acharem que são difíceis, além de distantes da sua realidade. No entanto, como veremos a seguir, uma obra tende a fazer parte do cânone justamente por sempre ter algo mais a dizer, por sempre tocar profundamente e apresentar algo novo ao leitor, independentemente de quanto tempo se tenha passado desde sua produção.

Segundo Harold Bloom (1994), o cânone constitui uma série de textos que lutam entre si por sobrevivência, permanecendo na memória aqueles que têm potencial para isso. Certas obras até podem parecer entrar para o cânone devido a grupos socialmente dominantes, instituições de educação ou tradições de crítica. No entanto, ainda segundo o autor, tais obras só permanecem no cânone se dotadas de uma originalidade capaz de gerar um estranhamento, uma desestabilidade difícil de explicar. Uma obra que meramente gera uma satisfação de expectativas não entra para o cânone, pois sua obviedade a remete ao esquecimento. O estranhamento que faz um texto canônico caracteriza-se por esse nunca ser completamente

assimilável, independentemente de quantas vezes o leiamos. É por isso que Bloom (1994) ressalta que uma obra é apenas canônica se demanda uma releitura. Diz ainda que o cânone literário é formado por aquilo que foi preservado entre tudo o que já foi escrito devido à sua força estética, sendo ela um amálgama de domínio da linguagem figurada, originalidade, poder cognitivo, conhecimento e exuberância de vocabulário.

Assim, vemos que o cânone tem o poder de nos tirar de nosso lugar de conforto e nos remeter a experiências novas, nos levar a pensar e fazer um esforço para compreender algo bastante complexo e que jamais será completamente desvendado. Ítalo Calvino (1993) deixa claro como, em sua opinião, é importante fazer essas leituras ainda na juventude já que são formativas no sentido de que dão forma às experiências futuras, fornecendo modelos, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valor, paradigmas de beleza, mesmo que corram o risco de serem pouco profícuas pela impaciência, distração ou inexperiência dos leitores. O autor acredita que obras clássicas merecem uma posição de destaque por uma série de motivos, entre eles: por serem inesquecíveis e se mimetizarem com o inconsciente coletivo ou individual; por trazerem algo novo e nos permitirem descobrir mais em cada releitura; porque, quando as lemos, descobrimos que são diferentes daquilo que nos havia sido contado; por trazerem consigo marcas de leituras anteriores à nossa e deixarem traços nas culturas que atravessaram; por persistirem, atravessando o tempo e o espaço; por nos fazerem entender quem somos e onde chegamos. Dessa forma, a leitura de clássicos da literatura adquire uma importância especial uma vez que não apenas são livros que venceram séculos, até mesmo milênios e permanecem atuais, como são capazes de influenciar diversas culturas em diversas épocas, por mais diferentes que essas sejam. São obras que nos levam a nós mesmos e nunca cessam de nos surpreender.

Diante da importância de lermos obras clássicas e do fato de serem comumente reportadas como difíceis, faz-se necessário desenvolver meios que permitam aos alunos terem uma visão positiva e próxima desses livros. Ao propor um texto literário que desperte seu interesse, como *Harry Potter*, podemos, através dessa leitura, estabelecer uma relação com uma outra obra e trabalhar, então, aquele livro, que é um clássico da literatura, desassociando-o, através da comparação, do estigma negativo que os alunos tendem a atribuir a textos pertencentes ao cânone literário. Tal estratégia poderia ser traçada com base em *Harry Potter* justamente pela complexidade da trama que aborda diversos temas humanos recorrentes na literatura, o que permitiria estabelecer relações com vários outros textos. Diversos autores (Smadja, 2003; Jacoby e Rettenmaier (Orgs.), 2005; Pitta, 2006) que escreveram sobre a série tecem comparações entre suas temáticas e estruturas e as de obras literárias das mais diversas

origens e épocas. Dessa forma, propomos um projeto a ser executado ao fim da leitura e após a atividade final sobre cada livro da série, retomando o tema ou estrutura já vista e observando-a sob uma nova perspectiva. A partir disso, poderíamos apresentar aos alunos um texto canônico que se utilizasse do que havia sido trabalhado sob essa nova luz, mostrando-lhes, assim, sua recorrência na literatura. Após a comparação inicial com *Harry Potter*, desenvolveríamos atividades centradas exclusivamente na obra agora em questão.

3 CRIANDO NOVAS PROPOSTAS E ABRINDO NOVOS HORIZONTES

Percebemos que a leitura de textos literários pode contribuir em muito para o desenvolvimento linguístico, pessoal e social do ser humano e que, devido a isso, tanto os PCNs (Brasil, 1997) quanto as OCNs (Brasil, 2006) determinam que se trabalhe com literatura nas escolas brasileiras. Além disso, concluímos que aproveitarmos-nos do gosto dos alunos pode deixá-los mais motivados a lerem os livros selecionados para as atividades e discussões, uma vez que esses terão maior probabilidade de agradarem e serem do interesse de um maior número de alunos da turma. Dentro dessa ideia, vimos que a série *Harry Potter* pode se mostrar especialmente significativa para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula, uma vez que, além de claramente despertar o interesse de pré-adolescentes e adolescentes, gerando neles um forte sentimento de identificação, ainda disponibiliza um amplo leque de possibilidades e temas a serem abordados. Por fim, vimos que as obras clássicas da literatura podem contribuir especialmente para a formação dos alunos enquanto leitores não só por sua qualidade estética, mas pelo estranhamento que causam, obrigando-nos a reorganizar nossas ideias em busca da compreensão.

Com base nos pressupostos acima, detalharemos a seguir uma proposta de trabalho que busca um modo diferente de abordar a leitura de textos literários na escola, tendo como ponto de partida a série *Harry Potter*. Esse trabalho propõe a obra de Rowling como motivação inicial para levar os alunos a pensarem, relacionarem fatos e desenvolverem sua capacidade de raciocínio, servindo como “ponte” para ajudar o professor a introduzir, a partir de um tema comum, a leitura de autores canônicos da literatura ocidental.

Não prevemos aqui uma atividade que busque respostas prontas ou seja uma mera reprodução, pois acreditamos que o tipo de trabalho e o seu desenvolvimento têm importância fundamental para o aprendizado. O objetivo desta proposta é incentivar o aluno a fazer uma leitura profunda da obra literária, que permita não apenas o seu desenvolvimento crítico enquanto leitor, mas também o ajude a aprimorar sua habilidade de fazer inferências e a expandir sua capacidade de pensar. Pretendemos que o aluno seja capaz de não apenas ler o texto, mas ver o mundo e a si mesmo dentro dele e através dele, vislumbrando novas possibilidades, produzindo questionamentos e tornando-se apto a, na sequência, ler obras mais significativas.

A atividade planejada para cada volume da série terá por base um assunto ou tema a ser explorado e contará com várias etapas que permitam um bom aproveitamento da leitura e

o desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos. Utilizaremos esse mesmo aspecto analisado no trabalho com o livro da série *Harry Potter* para introduzir uma obra canônica a ser lida na sequência. Nessa obra, abordaremos o aspecto em questão sob uma nova perspectiva. Duas das propostas aqui sugeridas serão desdobradas em seus diversos momentos: apresentaremos as atividades e discussões a serem feitas com base no texto literário a ser lido, as tarefas que pretendemos que os alunos executem a partir dele e sua justificativa. Desenvolveremos, também, as etapas da introdução à obra canônica e da abordagem relativa a ela.

3.1 TRILHANDO SETE POSSÍVEIS CAMINHOS

A maioria dos livros da série Harry Potter pode ser lida individual e isoladamente, pois cada volume trata de uma aventura independente que ocorre dentro de um ano escolar específico. Mesmo os últimos livros, que possuem uma maior inter-relação e linearidade poderiam ser trabalhados isoladamente diante do fato de a série estar muito presente no imaginário adolescente. Além disso, os filmes, ainda que um tanto diferentes de sua contraparte literária, possibilitam que se tome conhecimento das linhas gerais da história até então. Propomos, assim, uma sugestão de trabalho para cada livro da série a ser desenvolvida no 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental, ficando a critério do professor decidir qual ou quais volumes selecionar de acordo com o aspecto que considerar mais relevante para sua turma. Seria interessante trabalhar com a obra completa, pois isso permitiria aos alunos acompanharem a evolução das personagens e da narrativa, bem como as transformações e o avanço da complexidade da trama, além de abordar as múltiplas possibilidades temáticas e permitir a introdução de diferentes textos canônicos a partir dessa leitura inicial. No entanto, seria também limitador centrarmos o plano de aula em uma única obra e inviável devido ao tempo que tal projeto demandaria.

A proposta visa, assim, a aproveitar a multiplicidade de leituras e possibilidades da obra e a explorar um aspecto de cada livro, aproximando o aluno desse mundo mágico ao mesmo tempo tão distante e tão próximo dele. Uma vez que essa aproximação tenha sido feita, prevemos utilizá-la para introduzirmos a leitura de obras mais complexas e consideradas mais difíceis para o leitor, com base em relações que possam ser estabelecidas a partir da série *Harry Potter*. Essa proposta se destina a todos os alunos e não somente àqueles que não leram

a série ainda. Isso se dá, pois, como foi mencionado anteriormente, o objetivo não é somente ler, mas trabalhar criticamente com o texto literário lido, levando o aluno a pensar e estabelecer relações com sua própria realidade a partir do contexto ficcional da obra. Tanto a leitura inicial quanto a releitura permitiria também resgatar aspectos que possam facilitar a leitura de outros textos.

3.1.1 *Harry Potter e a Pedra Filosofal*

Desde o primeiro volume da série, a variada intertextualidade que caracteriza a obra se faz presente através dos nomes das personagens, das pessoas citadas por elas, das disciplinas da escola, dos seres que povoam o mundo mágico, entre outros elementos menos evidentes ou óbvios. Perceber o intertexto é ampliar as possibilidades de leitura, de modo que pretendemos proporcionar aos alunos as condições para fazê-lo. Para tal, desenvolveríamos com a turma um trabalho em quatro etapas.

A primeira consistiria de uma discussão sobre o que é cultura e os elementos que a constituem, seguida de uma pesquisa⁷ a ser feita em grupos pelos alunos para propor a definição de temas levantados durante a conversa ou acrescentados posteriormente pelo professor (história, mitologia, lendas, ciência, símbolos, entre outros). Os grupos produziram cartazes a serem expostos na sala de aula que propiciariam elencar onde e como o tema em questão aparece em nossas vidas. Os alunos leriam *Harry Potter e a Pedra Filosofal* durante essa fase do trabalho.

A segunda etapa teria por base a leitura feita. A discussão com os alunos sobre o livro culminaria em uma listagem de seres mágicos, nomes de personagens e aspectos gerais que constituem intertextos da obra (seres da mitologia greco-romana não seriam inclusos nesse rol por motivos que não serão explicados). Os tópicos seriam organizados e direcionados pelo professor que os distribuiria entre grupos de alunos. Cada grupo pesquisaria seu assunto, relacionando-o com a obra lida e desenvolveria uma explanação a ser feita à turma com o auxílio de apresentação eletrônica de slides, situando o tópico na história ou na cultura e comparando-o com o seu aparecimento no livro.

⁷ O termo pesquisa, para fins desse capítulo, refere-se ao tipo de trabalho solicitado na escola em que os alunos realizam levantamento de dados sobre determinado assunto definido pelo professor.

A terceira etapa do trabalho se iniciaria com a retomada do cartaz sobre mitologia e de uma discussão acerca dos conhecimentos dos alunos referentes àquela de origem greco-romana que direcionaria a turma à percepção de personagens dessa influência presentes em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. A leitura de *Metamorfoses*, de Ovídio, se daria nessa fase uma vez que esse texto literário trata de diversos intertextos greco-romanos de *Harry Potter* que seriam abordados somente a partir desse momento de modo a não repetir tópicos vistos anteriormente.

A quarta etapa se constituiria de uma pesquisa e produção individual dos alunos sobre autor e obra, seguida de uma comparação entre o livro de Ovídio e as manifestações culturais (livros, filmes, jogos, desenhos) de sua influência. Os textos desenvolvidos pelos estudantes abordariam preferencialmente uma história e ao menos uma manifestação cultural relativa a ela e seriam publicados, juntamente com fotos e vídeos se necessário, em um blog da turma, tendo esse o melhor exemplar da produção sobre autor e obra como introdução.

O trabalho feito a partir de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* objetivaria não apenas levar os alunos a perceberem as relações intertextuais da obra, como aprimorarem e utilizarem sua capacidade de pesquisa e de estabelecer relações entre os assuntos abordados e a forma como aparecem na trama. Ser capaz de buscar novos conhecimentos a partir de algo que nos intriga permite que nos tornemos independentes e responsáveis pelo nosso desenvolvimento intelectual, além de acrescentar subsídios não só à compreensão da obra lida, mas à visão que temos de nossa existência e do mundo.

3.1.2 *Harry Potter e a Câmara Secreta*

O segundo livro sobre a história de Harry Potter nos indica pela primeira vez de forma clara que o protagonista é um duplo de Lorde Voldemort, pois ambos são órfãos, mestiços de trouxa com bruxo, criados por trouxas em ambientes inóspitos, ofidioglotas, aptos a entrarem para a casa de Slytherin, tinham Hogwarts por verdadeiro lar, tinham varinhas irmãs e, segundo Tom Riddle, até mesmo se pareciam um pouco fisicamente. As personagens diferenciavam-se basicamente pelas escolhas que faziam, fato apontado por Dumbledore ao final do livro e de extrema importância na trama. Sendo o tema do duplo recorrente e significativo na literatura, pretendemos proporcionar aos alunos a oportunidade de se

familiarizarem com ele, ainda que sem desenvolver explicitamente o conceito, devido à sua complexidade, ao longo das quatro etapas do trabalho.

A primeira consistiria em uma reflexão sobre gêmeos idênticos, motivada inicialmente por uma discussão sobre tudo aquilo que os gêmeos Weasley têm em comum (aparência, pais, casa, educação, entre outros) e como isso os afeta (sua personalidade e seu relacionamento), seguida de uma entrevista com gêmeos idênticos ou pessoas que os conheçam, de modo a constatar se a situação descrita no livro é a mais frequente. Com base nas informações conseguidas e nas conclusões tiradas em aula, os alunos escreveriam uma redação expressando sua opinião sobre como seria ter uma pessoa exatamente igual a si, quais problemas poderiam advir disso e que atitudes seriam tomadas para evitar serem confundidos com o outro. A leitura de *Harry Potter e a Câmara Secreta* se daria paralelamente a esse trabalho.

A segunda etapa do trabalho consistiria da confecção de um quadro comparativo entre Harry e Voldemort, no qual constassem todas as características comuns e todas as diferenças que tivessem uma contraparte, de modo que os alunos pudessem identificar o ponto determinante que os distingue. Na sequência, com base na frase de Dumbledore de que são as nossas escolhas que revelam o que realmente somos, muito mais do que as nossas qualidades, os alunos elaborariam uma campanha de conscientização na escola com o tema “Como suas escolhas definem quem você é”.

A terceira etapa do trabalho procuraria determinar inicialmente se a diferença entre Harry Potter e Voldemort se baseia em um ser bom e outro mau, como as características e habilidades comuns influenciam nesse processo, se há realmente pessoas que possuem apenas uma das potencialidades ou se todos têm ambas as possibilidades dentro de si. Na sequência, para situar a discussão na realidade dos alunos, eles produziram uma redação anônima sobre algum episódio de suas vidas em que quiseram algo que sabiam ser errado: o que era, como se sentiram e o que fizeram. Ao final dessa fase, os alunos leriam o conto *William Wilson*, de Edgar Allan Poe.

A quarta etapa do trabalho consistiria de uma apresentação em grupos na qual os alunos teriam que explicar quem ou o que era o William Wilson, a razão de ele ser ou se vestir parecido com o narrador e o motivo de sempre interrompê-lo quando estava fazendo algo errado. A fase final seria constituída da produção de um cartaz com o nome do conto, do autor e um desenho que mostrasse a visão que os alunos conceberam das duas personagens, no estilo de uma possível capa para esse texto literário.

O trabalho feito a partir de *Harry Potter e a Câmara Secreta* objetivaria ajudar os alunos a tomarem conhecimento do tema do duplo, desdobrado na necessidade de adquirir a própria identidade e na recusa de ser semelhante ao outro que desprezamos. Além disso, pretenderia levá-los a ver que não são tanto as habilidades e características que nos definem, mas o que decidimos fazer com elas, pois tanto o bem como o mal estão dentro de nós e é preciso lidar com isso. A atividade final com a obra clássica visa a desenvolver as capacidades de interpretação e raciocínio dos alunos ao tentarem estabelecer uma relação entre as duas personagens principais do conto *William Wilson*, de Edgar Allan Poe, que seja coerente com o que foi lido.

3.1.3 *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*

No terceiro livro da série o tema da traição aparece pela primeira vez de forma marcante, devido à descoberta de Harry de que foi um dos melhores amigos de seus pais quem contou a Voldemort como encontrá-los. Porém, essa traição encobre também outra que fica em segundo plano na trama e é comum especialmente durante uma guerra como a que foi travada pelo mundo bruxo: a traição ao Estado. A venda de informações sigilosas as quais põem em risco a vida de pessoas é também um crime que não costuma ser visto sob essa perspectiva durante a leitura da história. Com o objetivo de proporcionar aos alunos a possibilidade de analisarem a trama por uma nova ótica e de observarem os diferentes tipos de traição que há, dividimos o trabalho com esse livro em quatro partes.

A primeira consistiria da definição do conceito de traição, particularmente aquela que atenta contra o Estado, através de uma pesquisa sobre a importância da espionagem, a razão de ser considerada um crime grave e as possíveis consequências do traslado de informações sigilosas em uma guerra, como no caso retratado no livro. Durante essa fase, os alunos leriam *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*.

A segunda etapa consistiria da composição de um júri simulado do caso Sirius Black, imaginando-se que, ao final do terceiro livro, ele houvesse se entregado às autoridades e lhe fosse concedido um julgamento. Os alunos, divididos em defesa, acusação e júri, arrolariam, além do crime de traição ao Estado pelo qual o réu estaria sendo julgado, também os crimes indiretos, resultantes das ações tomadas por Voldemort uma vez de posse das informações (invasão, tortura e assassinato). Os elementos trazidos pela defesa ou acusação teriam que

constar no livro ou serem interpretações possíveis de fatos apresentados nele e o veredicto teria que ser expresso e justificado com base no que foi apresentado e na habilidade dos debatedores, mostrando-se imparcial ao livro em si.

A terceira etapa retomaria a traição em *Harry Potter*, mas relativa àquela que se deu entre Pedro Pettigrew e Tiago, bem como suas prováveis razões. A discussão levaria a duas listagem: uma de situações em que pode ocorrer falta de lealdade (entre namorados, parceiros de negócios, amigos, irmãos, aliados) e outra das motivações para esse ato (cobiça, ódio, vingança, irresponsabilidade, lucro, egoísmo, leviandade e assim por diante). Ainda nessa fase do trabalho os alunos leriam *Don Juan*, de Molière.

Na quarta parte, os alunos listariam as diversas formas de traição presentes na obra clássica, bem como suas motivações, lembrando que algumas das mulheres que se deixaram seduzir por Don Juan também estavam traindo votos ou outras pessoas. Para o trabalho final, cada aluno receberia o nome de uma das personagens em cujo interesse deveriam escrever uma carta ao rei, solicitando que alguma providência (sendo tanto ela quanto seus motivos justificados) fosse tomada com relação a Don Juan.

As atividades a serem desenvolvidas a partir de *Harry Potter e o prisioneiro de Askaban* objetivariam levar os alunos a concluírem que o tema da traição pode apresentar diversas facetas e ter repercussões. Permitiriam também que eles desenvolvessem suas capacidades de debate e defesa de tese enquanto habilidades comunicativas importantes, percebendo a relevância das evidências e da clareza na argumentação, além da necessidade de uma certa imparcialidade ao julgar ou analisar fatos.

3.1.4 *Harry Potter e o Cálice de Fogo*

O quarto livro da série traz o Torneio Tribuxo, competição em que alunos de três diferentes escolas de magia testam seus conhecimentos e habilidades em perigosas provas de aptidão, de modo a conquistarem o título de campeão. Ao entrar no torneio, Harry acaba descobrindo diversas coisas sobre si mesmo como o fato de dever confiar em suas capacidades, se utilizando delas do momento apropriado; de que, com a motivação certa, é capaz de conseguir qualquer coisa; de que não deve deixar para fazer o que é necessário na última hora; de que a lealdade e a responsabilidade compensam; de que as situações devem ser enfrentadas com coragem mesmo quando são inesperadas, desconhecidas ou assustadoras.

Os novos conhecimentos tornam-no apto a lidar com o ressurgimento de Voldemort e mostram-lhe que é forte o suficiente para seguir adiante. Com o objetivo de ajudar os alunos a perceberem a importância das avaliações e de novas perspectivas na habilitação para a vida, dividimos o trabalho com o quarto livro da série nas etapas a seguir.

A primeira abordaria o conceito de fanfiction e sua relação com a obra que lhe serve de inspiração. Para melhor familiarizarem-se com o gênero, os alunos visitariam alguns sites que se dedicam exclusivamente à sua publicação. Paralelamente a essa atividade, seria feita leitura de *Harry Potter e o Cálice de Fogo*,

A segunda etapa visaria à definição de evento competitivo e do que é necessário para vencê-lo, seguida da análise das provas do Torneio Tribruxo, seus objetivos, as habilidades e conhecimentos necessários para realizá-las e o que cada personagem deixou transparecer sobre si mesma a partir de sua execução. Na sequência, e com base no que foi trabalhado, os alunos produziram uma fanfiction, a ser submetida à publicação em um dos sites previamente visitados, na qual criariam uma nova prova para o Torneio Tribruxo e descreveriam o desempenho de Harry, bem como o dos demais candidatos, de modo coerente com o que foi observado sobre cada um deles durante a leitura do livro.

A terceira parte do trabalho consistiria de uma discussão para determinar se as provas modificaram Harry de alguma forma, a qual motivaria uma redação, anônima ou não, sobre uma experiência considerada importante pelos alunos (algo que lhes aconteceu, um filme que viram, um livro que leram) e que os levou a promover mudanças pessoais ou relativas à sua forma de ver o mundo; o modo pelo qual a experiência os alterou ou à sua percepção precisariam ficar claros no texto. Ainda nessa fase, os alunos leriam *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

A quarta etapa do trabalho, consistiria em uma apresentação, feita em grupos, sobre os diferentes países visitados por Gulliver, o que ele aprendeu neles e como a experiência modificou seu modo de pensar. Na sequência, os alunos criariam um jogo de tabuleiro no qual constassem os lugares por onde o protagonista passou em suas viagens e perguntas referentes ao livro que, quando respondidas corretamente, levariam o jogador adiante.

As atividades a serem desenvolvidas a partir de *Harry Potter e o Cálice de Fogo* objetivariam levar os alunos a observarem que uma prova não é uma série aleatória de atividades, mas pretende atingir certos objetivos e testar não só a capacidade de realização, mas o modo do candidato lidar com a situação. Permitiriam ainda que eles percebessem como os desafios podem modificar as pessoas, dependendo do que elas aprendem a partir deles ou de como se deixam influenciar pela experiência, a qual pode nos fazer ver a realidade de uma

nova forma. A proposta visaria ainda trabalhar com a imaginação, a criatividade e a lógica dos alunos a partir de produções textuais e gráficas baseadas em algo pré-existente, ou seja, os livros lidos.

3.1.5 *Harry Potter e a Ordem da Fênix*

No quinto livro da série, o Ministro da Magia, incapaz de aceitar a verdade sobre a volta de Lorde Voldemort, decide tomar medidas para impedir a divulgação dessa informação, o que implica limitar a influência exercida por Dumbledore. Sendo Hogwarts um lugar que dá amplo acesso aos estudantes e, conseqüentemente, a suas famílias, se faz imprescindível que haja um meio de controlar o que é dito e acontece nessa instituição. Por esse motivo, o Estado, através da professora Umbridge, passa a interferir na escola de modo paulatinamente mais autoritário até que um sistema ditatorial esteja instaurado. Com o objetivo de promover a percepção dos alunos sobre esse processo e sua relação com a realidade histórica, estabelecemos um trabalho em cinco etapas.

A primeira consistiria de uma retomada e interpretação de fatos narrados ao final de *Harry Potter e o Cálice de Fogo* que são significativos para a compreensão de ações tomadas logo nos primeiros capítulos do quinto volume da série e esclarecem as atitudes do Ministro. Nessa fase, os alunos ficariam sabendo que deveriam ler uma média de quatro capítulos do livro por semana.

A segunda etapa consistiria de um trabalho de pesquisa, discussão e comparação em que o conceito de ditadura seria estudado paralelamente em duas diferentes esferas: a do livro e a ocorrida no Brasil durante o regime militar. Os elementos e imposições característicos desse sistema de governo, bem como suas razões, significados e conseqüências seriam analisados de modo a fornecer subsídios para a elaboração de um painel comparativo a ser feito em grupos de alunos entre o caso real e ficcional de opressão.

A terceira parte do trabalho acarretaria a produção de um infográfico a ser feito pelos alunos com base no questionamento do tipo de governo existente no mundo bruxo e sua relação com o governo britânico. O estabelecimento do sistema político do Reino Unido seria introdutório para a identificação de dois diferentes regimes monárquicos, o parlamentarista e o absolutista, distinção que serviria de base aos alunos para uma redação em que eles,

investidos na figura de rei, optariam por um dos regimes, justificando sua escolha. Ao final dessa fase, os alunos leriam *Édipo Rei*, de Sófocles.

A quinta etapa do trabalho procuraria definir, inicialmente, se Édipo é um bom rei, o que motivou as ações do monarca, se há um poder superior ao qual o povo deve se submeter e se ele é uma espécie de poder ditatorial. Através do questionamento das formas de absolutismo que existem no enredo, seriam discutidas as atitudes do rei no poder e sua semelhança com os governos ditatoriais analisados previamente. Os alunos teriam que arrolar argumentos e fatos, além de confeccionar apoio visual, para embasar sua opinião.

As atividades a serem realizadas a partir de *Harry Potter e a Ordem da Fênix* objetivariam levar os alunos a se familiarizarem com o conceito de ditadura em suas múltiplas manifestações e perceberem que esse sistema segue um padrão relativamente uniforme independentemente de onde seja instaurado. Traçar um paralelo entre o que acontece no livro e o regime militar no Brasil daria uma dimensão mais significativa ao fato histórico, trazendo-o para uma realidade próxima. O trabalho visaria também desenvolver a capacidade dos alunos de analisar um texto literário em que aparece um sistema semelhante, ainda que distante no tempo, sob a ótica do governante, interpretando as ações das personagens e sua coerência tanto com a obra quanto com as discussões prévias sobre ditadura.

3.1.6 *Harry Potter e o enigma do Príncipe*

No sexto livro da série *Harry Potter*, várias personagens são levadas a assumir responsabilidades inerentes a cargos em que estão investidas: o novo Ministro, Scrimgeour, precisa lidar com uma situação de crise em que pessoas estão morrendo e restituir a confiança popular no Ministério da Magia; Harry se torna capitão do time de quadribol e deve fazer o necessário para formar uma boa equipe e incentivá-la, independentemente de sua opinião individual sobre seus jogadores; Fred e Jorge são donos de uma loja de logros e devem prezar por seus produtos e garantir que sejam seguros; Slughorn, enquanto professor, precisa conhecer seus alunos, tomar cuidado em relação aos conhecimentos que compartilha e assumir os seus atos. Para ajudar os alunos a identificarem que novos encargos implicam novas responsabilidades, dividimos o trabalho em quatro etapas.

A primeira consistiria na definição do conceito de responsabilidade aliado à reflexão sobre aquelas assumidas pelos alunos quando no desempenho de seus diversos papéis sociais

enquanto estudantes, filhos, amigos. Os alunos desenvolveriam, em duplas ou grupos, um questionário com respostas de múltipla escolha para testar o nível de responsabilidade dos colegas em diferentes situações.

A segunda etapa se iniciaria com a discussão das responsabilidades das personagens citadas acima enquanto no cumprimento de seus cargos, seguida do julgamento de suas atitudes e das possíveis consequências de seus atos. Com base na definição de corregedoria e sua função, seria feita uma análise da história a fim de apurar se alguma das personagens está abusando do poder que o cargo lhe dá, de que forma isso é feito e o que acarreta. Na sequência, os alunos pesquisariam e analisariam os diferentes papéis existentes na comunidade escolar, traçando suas responsabilidades e criando diretrizes a serem discutidas com os demais colegas.

A terceira parte do trabalho iniciaria com uma discussão do conceito de responsabilidade no âmbito familiar, de modo que os alunos questionassem não apenas o seu papel enquanto filhos, mas também aqueles desempenhados pelas pessoas que os cercam nesse meio. Um painel com os diversos integrantes da família e diagramas onde, para cada dever de uma pessoa para a outra, corresponderia outro no sentido inverso, seria montado, acompanhado de frases e desenhos dos alunos, ilustrando as relações ali representadas e a importância delas. Ao final dessa fase, seria feita a leitura da obra *Medéia*, de Eurípedes.

A quarta etapa, consistiria de uma listagem dos diversos papéis familiares presentes na obra (mãe, pai, filhos, marido, esposa) a serem analisados pelos alunos em duplas com o objetivo de determinar quem não cumpriu suas responsabilidades, de que maneira e por quê. Seria feita uma discussão para determinar se episódios como o dessa peça, acontecem na atualidade e onde tomamos conhecimento a seu respeito, seguida da elaboração de uma notícia de jornal, relatando o caso retratado na peça.

As atividades a serem realizadas a partir de *Harry Potter e o enigma do Príncipe* visariam construir com os alunos não só o conceito de responsabilidade, mas também identificar alguns de seus desdobramentos, como os deveres decorrentes e o risco de se incorrer em abuso de poder. Objetivaria ainda ajudá-los a perceberem suas responsabilidades nos diversos papéis sociais que desempenham, bem como o modo pelo qual as falhas em cumpri-las podem levar a sérias consequências. O trabalho final preveria também que os alunos treinassem sua imparcialidade e objetividade ao procurarem reproduzir a técnica utilizada em reportagens jornalísticas.

3.1.7 *Harry Potter e as Relíquias da Morte*

No último volume da série, algumas certezas que Harry tinha desde que iniciou sua vida no mundo bruxo são drasticamente alteradas quando faz descobertas chocantes sobre duas outras personagens. Por um lado, são-lhe revelados fatos sobre a juventude de Dumbledore (seu envolvimento com um bruxo das trevas, alguns sonhos despóticos, seu papel na morte da irmã) que afetam de forma negativa a visão que o aluno tinha do diretor; por outro, ele passa a saber que Snape amava sua mãe e inclusive permitiu que todos pensassem o pior dele, como modo de se redimir perante ela, o que faz com que Harry passe a admirar sua coragem e suas habilidades. Perceber a influência daquilo que sabemos sobre nossas opiniões é perceber que nem tudo é o que parece ser. Para ajudar os alunos a compreenderem isso, dividimos esse trabalho também em quatro etapas.

A primeira procuraria definir o conceito de imagem pública e ponto de vista, usando como exemplo as diferentes tribos adolescentes (o que se pensa daqueles que participam de determinado grupo e o que eles pensam de si mesmo). Cada grupo seria responsável por postar em um blog um texto sobre a tribo que pesquisou e que incluiria sessões como: filosofia, jeito de vestir, modo de agir, estilo de música, bandas que ouvem, marcas e símbolos que os identificam, entrevistas com participantes do grupo e com não participantes a fim de apresentar perspectivas diferentes. Paralelamente a essa atividade, seria feita a leitura de *Harry Potter e as Relíquias da Morte*.

A segunda parte se iniciaria com um levantamento das diferentes visões que personagens distintos tinham ou poderiam ter de Harry Potter, Alvo Dumbledore e Severo Snape, bem como dos aspectos relevantes na formação dessas opiniões e do questionamento de se elas poderiam ser modificadas. Na sequência, seriam distribuídos nomes de personagens do livro, juntamente com uma indicação sobre se elas deveriam ser descritas sob uma luz favorável ou não, procurando causar uma opinião específica. O nome da personagem não constaria no texto de modo a permitir que os colegas levantassem hipóteses e viessem a concluir se a impressão que pretende ser estabelecida é condizente com aquela que efetivamente se teve durante a leitura e se é precisa, ainda que tendenciosa.

A terceira etapa do trabalho procuraria definir a imagem que Dumbledore e Snape projetavam intencionalmente, se eles correspondiam totalmente a ela no íntimo e o porquê de quererem que os outros os vissem dessa forma. Os alunos deveriam, então, com base em contos de fadas nos quais as pessoas ou fingem ser o que não são ou tem uma aparência

externa não condizente com a interna (a fera que era na verdade um príncipe, a rainha que se disfarça de velha, a menina pobre que se veste de princesa), fazer um desenho representativo, ilustrando os dois lados dessas personagens. A leitura da peça *Hamlet*, de William Shakespeare, seria feita durante essa fase do trabalho.

A quarta etapa consistiria de um jogo de perguntas sobre o Príncipe Hamlet em que seriam debatidas questões como seu motivo para estar melancólico no início da história, como o fantasma o influenciou, por que havia pessoas que achavam que ele estava louco, por que ele permitia que elas pensassem assim, que proveito ele tirava dessa imagem, o que isso acarretou. Com base na percepção de que Hamlet se aproveitou da imagem que as pessoas fizeram dele, incentivando-a mesmo, de forma a atingir seus próprios fins, os alunos escreveriam um texto questionando se haveria alguma outra alternativa que lhe permitisse alcançar os resultados desejados.

As atividades a serem realizadas a partir de *Harry Potter e as Relíquias da Morte* objetivariam construir com os alunos a noção de imagem, aliada ao conceito de ponto de vista e sua relevância, de modo a levá-los à percepção do modo como o conhecimento de apenas versões, sem a visão do todo, pode levar à distorção da verdade ou a uma opinião completamente diferente da que teríamos sob outras circunstâncias. O trabalho preveria ainda levar os alunos a perceberem que muitas vezes a imagem projetada por uma pessoa é intencional ou que ela permite que continuemos a formar uma determinada impressão para atingir algum objetivo.

3.2 DETALHANDO DOIS CAMINHOS

Tendo sido apresentadas as propostas de trabalho para cada um dos volumes da série *Harry Potter*, seguidas das sugestões de obras clássicas da literatura universal a serem lidas a partir das atividades previamente realizadas, faremos uma pormenorização e justificativa do trabalho a ser desenvolvido com dois dos livros de Rowling, de modo a permitir maior clareza com relação ao projeto. Nesse desdobramento, pretendemos mostrar como a leitura e as atividades prévias e posteriores seriam desenvolvidas, quais os trabalhos e questionários seriam apresentados aos alunos e algumas conclusões a que esperaríamos que eles chegassem. O mesmo se dará em relação à obra clássica da literatura que permitirá aos alunos terem contato com leituras mais complexas.

Selecionamos as propostas relativas aos livros *Harry Potter e a Pedra Filosofal* e *Harry Potter e a Ordem da Fênix* para serem detalhadas. A escolha se deu com base no fato de o primeiro volume da série ser justamente aquele que a introduziu no cenário mundial e que lança as bases para o mundo mágico, construindo o novo universo que tanto atraiu o imaginário de leitores de todas as idades ao redor do mundo. O quinto livro da série foi selecionado, não apenas por ser o mais extenso, mas também por ser aquele em que o mundo mágico adquire uma tônica mais sombria e no qual o amadurecimento das personagens se torna mais evidente.

Segundo Rancière (2007), o aluno apenas será capaz de aprender através do diálogo, não sendo esse mantido especialmente ou somente com o professor, mas também com os colegas e, principalmente, com o assunto que está sendo estudado, com textos e consigo mesmo. É preciso ter em mente que um diálogo implica ouvir o outro; não apenas dar, não apenas receber, mas trocar, compartilhar, interagir. Com base nisso, queremos salientar que sempre que possível o aluno será incentivado a participar de discussões e conversas, nas quais expressará suas opiniões e se deparará com a de outros em busca de uma síntese. Além disso, sempre que necessário, ele será instigado a fazer pesquisas e buscar o conhecimento ao invés de receber um material pronto previamente compilado pelo professor, pois deve aprender a encontrar e selecionar aquilo de que precisa, sendo capaz de verificar a relevância das informações.

3.2.1 *Harry Potter e a Pedra Filosofal*

Harry Potter e a Pedra Filosofal é o primeiro e o mais curto livro da série, contando com 17 capítulos e 263 páginas na versão brasileira. Por não ser muito extenso e ter uma narrativa linear, geralmente fácil e agradável, seria lido pelos alunos no prazo de um mês, de modo livre, ou seja, sem discussões sobre o enredo tanto no período anterior quanto durante o tempo em que os alunos estiverem envolvidos com a história. Esse procedimento seria o ideal, uma vez que não há um livro anterior na série a que se fazer referência e os alunos não precisariam se situar com relação ao enredo. Por ser o volume que abre a trajetória de Harry e nos permite conhecê-lo e ao seu mundo, seria melhor que os alunos tivessem liberdade para imaginar cenários e personagens e explorar o texto.

Um dos temas mais marcantes do livro é a autodescoberta: o protagonista começa a tomar consciência de quem é e qual é o seu lugar no mundo (que, subitamente, se mostra muito maior do que ele acreditava ser), ao mesmo tempo em que percebe não poder viver à sombra de quem esperam que ele seja, precisando agir com base naquilo em que acredita e no que considera importante. Apesar de a autodescoberta ser um tema extremamente significativo nesse volume da série, os alunos adolescentes estão passando justamente por essa que é uma fase difícil, de modo que deveriam buscar a identificação com o protagonista de forma privada sem serem forçados a confrontar racionalmente esse assunto.

Um outro aspecto que, conforme a série *Harry Potter* se desenvolve, passa a ser cada vez mais marcante é a ampla gama de temas intertextuais que se apresentam na obra. A percepção desse fato e a grande variedade de informações e referências não explícitas, mas que a mera citação do intertexto levanta, permitiriam ao aluno perceber que sempre pode haver mais em uma obra do que podemos identificar em uma primeira leitura. Além disso, levá-los-ia a tomarem consciência de que há uma série de conhecimentos que trazemos conosco quando lemos os quais se mesclados e acrescentam significados ao texto lido.

As atividades com esse livro pretendem ajudar os alunos a desenvolverem uma série de habilidades e conhecimentos, sendo eles: o aprendizado da pesquisa, da compreensão do que foi pesquisado e da seleção apenas das informações relevantes; a capacidade de fazer inferências, estabelecer relações e identificar semelhanças e distinções entre dois textos ou assuntos; a percepção e definição de alguns conceitos ou áreas integrantes da cultura e, conseqüentemente, presentes no nosso imaginário; a desenvoltura para fazer apresentações de trabalho com o auxílio de meios visuais e eletrônicos.

Pretendemos ainda, com a leitura desse primeiro volume da série, introduzir os alunos a *Metamorfoses*, de Ovídio. A partir desse livro, esperamos que eles não só expandam e utilizem em um novo contexto as capacidades e conhecimentos previamente mencionados, como também entrem em contato com uma obra clássica da literatura que trata de histórias influentes e largamente presentes na cultura ocidental.

3.2.1.1 Caminhando em direção a *Harry Potter e a Pedra Filosofal*

Durante o mês em que os alunos estivessem lendo o primeiro volume da série, proporíamos uma atividade paralela a essa leitura que seria introdutória ao trabalho com o

livro. Essa atividade os situaria com relação a algumas áreas em que se inserem tópicos a serem posteriormente pesquisados e relacionados com *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

Os alunos fariam inicialmente uma entrevista com pais, professores ou conhecidos sobre o conceito de cultura, buscando definir o termo e citar seus elementos constituintes. Essa atividade visa a incentivar uma reflexão sobre algo que, por permear todos os aspectos da vida humana, tende a passar despercebido e, desse modo, levar a um conhecimento vago do significado do termo.

A partir dos resultados da entrevista, proporíamos uma discussão, através do método *brainstorming*, tendo a palavra cultura como central. O objetivo dessa atividade é observar o que os alunos coletaram com suas perguntas sem tentar chegar a uma ideia ou conhecimento acabado, uma vez que o conceito de cultura é por demais amplo e complexo para ser desenvolvido satisfatoriamente a partir das fontes utilizadas. Os exemplos trazidos pelos alunos com base na pesquisa seriam atribuídos, com a ajuda deles, às diversas áreas de conhecimento.

Baseando-nos na atividade anterior, selecionaríamos assuntos a serem pesquisados, acrescentando outros se necessário (observar Tópicos para pesquisa 1), de forma a permitir que os alunos abordassem diversas áreas. Essa primeira pesquisa objetivaria pôr os alunos em contato com conceitos sobre os quais eles provavelmente já ouviram falar, mas cuja significação não devem conhecer em profundidade, fornecendo-lhes subsídios para o trabalho subsequente.

Tópicos para pesquisa 1:

- história;
- mitologia;
- lendas;
- ciência;
- símbolos;
- contos de fada;
- costumes;
- religião;
- valores e princípios.

Os alunos seriam distribuídos em grupos que receberiam tópicos a serem pesquisados em busca de uma definição a ser posteriormente compartilhada com os colegas. Os conhecimentos adquiridos por cada grupo seriam utilizados para a confecção de um cartaz. Essa atividade desenvolveria a capacidade de organização e síntese dos alunos e exigiria que

eles fizessem um trabalho interessante e bem acabado que seria avaliado não apenas pelo texto, mas também por sua atratividade, aparente na resposta da turma à exposição. Antes da confecção, os alunos entregariam, para análise, um modelo do que seria feito, de forma que tivessem a oportunidade de corrigir ou melhorar o texto se necessário. Os cartazes seriam expostos na sala com uma folha branca anexada na qual os integrantes dos demais grupos poderiam escrever exemplos dos assuntos retratados em cada cartaz (títulos de contos de fadas, nomes de personagens históricos, desenhos de símbolos com seus significados e assim por diante).

Após a apreciação da exposição, procederíamos a uma discussão dos assuntos abordados nela, de modo a incentivar os alunos a pensarem sobre o papel, em suas vidas, dos diversos tópicos analisados e o quanto eles se mostram presentes direta ou indiretamente. O ideal seria que a discussão fosse o mais livre possível, mas, como nem sempre os alunos estão dispostos a voluntariar opiniões, teríamos uma série de possíveis perguntas a serem exploradas.

Tópicos para discussão 1:

1. Há algum assunto exposto sobre o qual vocês não soubessem muito? Qual?
2. Vocês já ouviram falar sobre a maioria dos exemplos citados pelos colegas?
3. Todos eles fazem parte da vida de vocês? De que forma?
4. Como vocês conhecem aqueles que consideram que não fazem parte de suas vidas?
5. Onde encontramos cada um desses assuntos? Nós os encontramos em um só lugar?
6. Vocês costumam pensar sobre esses assuntos? Por quê?
7. É possível viver sem saber nada sobre esses assuntos? Em que sentido?
8. É importante conhecer um pouco sobre esses assuntos? Por quê?

O objetivo da primeira pergunta é levar os alunos a perceberem que, mesmo não conhecendo os conceitos expostos por seus nomes, eles seriam capazes de, através da explicação exposta nos cartazes, saber do que se tratavam. Já a segunda pergunta pretende mostrar que nem todos conhecem os mesmos exemplos devido à vastidão da cultura e à impossibilidade de se saber tudo. A terceira e quarta perguntas têm por meta fazer os alunos refletirem sobre como muitos desses assuntos incorrem em suas vidas regularmente e que mesmo aqueles com os quais não lidam diretamente se fazem presentes na forma de conhecimentos gerais, pois existem no mundo. A quinta e a sexta perguntas procuram mostrar aos alunos que esses assuntos permeiam nossa existência, aparecendo sob as mais diversas formas (em notícias, conversas, livros, filmes, jogos), mas não tendemos a pensarmos sobre

eles, nos conformando a aceitar que existem e tomando conhecimento apenas daquilo que consideramos importante no momento. A sétima e oitava perguntas pretendem levar à conscientização de que podemos deixar de compreender muitas coisas se sabemos pouco ou desconhecemos um assunto que está sendo tratado.

Esse trabalho inicial seria feito com a intenção de introduzir os alunos as diversas áreas em que se inserem as fontes intertextuais da série escrita por Rowling e seria, por esse motivo, desenvolvido durante a leitura de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de forma a preparar os alunos para as atividades subsequentes. Não trabalharíamos diretamente com o conceito de intertextualidade em sala de aula, devido a sua complexidade, o que não impediria o assunto de ser explorado por uma via indireta que leve os alunos a perceberem que vários temas abordados em *Harry Potter* têm raízes em ramos da cultura.

3.2.1.2 Olhando de *Harry Potter* para o mundo

Com base nas múltiplas possibilidades apresentadas em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, em seus diversos intertextos e no trabalho feito paralelamente à leitura do livro, levaríamos os alunos a perceberem como todo texto dialoga não só com outros textos, mas também com diversas áreas da cultura. O trabalho a ser feito ajudaria no desenvolvimento da capacidade dos alunos de estabelecerem relações entre diversos assuntos, ampliaria seu conhecimento sobre temas variados e poderia, até mesmo, despertar sua curiosidade com relação a alguns deles.

Iniciariamos as atividades com a obra, propondo uma discussão a ser feita em aula. Essa não pretenderia exigir dos alunos que provassem que fizeram uma leitura efetiva e de qualidade, mas sim ser uma troca de opiniões entre leitores de um mesmo livro. Novamente, poderíamos ter perguntas preparadas que deveriam ser o mais gerais possível, de forma a não guiar a discussão ou influenciar as opiniões dos alunos, servindo apenas para instigá-los a participar.

Tópicos para discussão 2:

1. Qual a sua opinião sobre a história?
2. Quais suas partes preferidas?
3. Há algum personagem especialmente interessante?

Essa atividade tem três objetivos principais: levar os alunos a darem suas opiniões e justificarem-nas, induzi-los a aceitarem ideias alheias e debatê-las de forma coerente e respeitosa e promover uma abertura para o trabalho a ser feito com a obra. Conforme temas relevantes para a próxima etapa fossem surgindo, eles seriam anotados no quadro. Outros poderiam ser incluídos posteriormente, de forma a obtermos uma lista extensa e variada (ver exemplos em Tópicos para pesquisa 2). Assuntos referentes à mitologia greco-romana não fariam parte dessa lista, uma vez que seriam abordados em uma etapa subsequente do trabalho.

Tópicos para pesquisa 2:

- Bruxaria na história
- Nicolau Flamel, alquimia e a Pedra Filosofal
- Animais das casas e seus significados
- Disciplinas de Hogwarts
- Sistema de internato
- Diferenças entre o livro e o filme
- As quatro casas e seus símbolos
- Semelhanças entre as histórias de Cinderela e Harry Potter
- Semelhanças entre as histórias do Patinho Feio e Harry Potter

Dividiríamos a turma em grupos que escolheriam um dos tópicos listados, de forma que houvesse variedade e nenhum assunto fosse repetido. Os alunos seriam solicitados a desenvolverem um trabalho, estruturado segundo o esquema abaixo, inter-relacionando o tema a ser pesquisado e o livro lido.

Esquema do trabalho 1:

1. Tópico pesquisado:
 - introdução do assunto;
 - informações a serem comparadas com *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.
2. *Harry Potter e a Pedra filosofal*:
 - forma como o assunto é apresentado no livro;
 - comparação entre o tópico e o livro;
 - exemplos do livro.

Com base nas diretrizes apontadas, os grupos deveriam fazer uma pesquisa que poderia ser desenvolvida no laboratório de informática da escola ou extraclasse e que deveria ser entregue em um prazo pré-estabelecido. Essa etapa do trabalho deveria ser feita em partes, pois os alunos não estão acostumados com esse tipo de atividade e tendem a associar pesquisa

com cópia. Além disso, e por esse mesmo motivo, é possível que eles selecionem textos muito extensos (ato facilitado pelos computadores e pela internet) que acabem por conter informações irrelevantes ou que sejam repletos de palavras desconhecidas. Outra possibilidade é que excluam ou não percebam que estão faltando partes importantes sobre seu tópico, caso em que deveriam ser alertados para isso. Assim feita a correção da primeira pesquisa, devolveríamos o trabalho aos alunos com comentários, sugestões e questionamentos, de forma a levá-los a refletir sobre o que escreveram e dar-lhes a possibilidade de melhorar o texto.

É provável que nesse momento os grupos ainda não tenham traçado comparações entre o tópico pesquisado e o livro lido, de modo que deverão fazê-lo uma vez de posse do conhecimento acerca do intertexto de *Harry Potter* a si atribuído. Os alunos deveriam verificar se esses intertextos são retratados de forma fiel na obra; se os fatos foram modificados de alguma forma e como isso foi feito; se elementos presentes na história e suas características foram selecionados de forma aleatórias ou não. Seguindo essas etapas de desenvolvimento, os grupos devem ser capazes de desenvolver um trabalho que inicialmente fale do tópico pesquisado e, na sequência, estabeleça relações com o livro lido. A versão final também seria corrigida e comentada, podendo ser reescrita de acordo com a necessidade de cada grupo. Essa atividade é importante, pois dá aos alunos a possibilidade de aperfeiçoarem seus trabalhos, oportunizando mais uma forma de aprendizagem através da revisitação de ideias e do diálogo com uma visão diferenciada, ou seja, a do professor.

Uma vez que o trabalho estivesse devidamente redigido e contasse com as duas partes fundamentais da proposta, os alunos passariam a desenvolver uma apresentação de slides com base no que escreveram, utilizando partes do texto produzido e imagens relevantes. Desse modo, em um próximo momento, teriam apoio visual para mostrarem o que descobriram e as conclusões a que chegaram para o restante da turma, de forma que todos pudessem aprender sobre alguns dos demais intertextos de *Harry Potter* ao invés de ficarem limitados àquele sobre o qual trabalharam. Algumas diretrizes sobre como conduzir a apresentação (Esquema do trabalho 2) seriam fornecidas à turma, pois os alunos dificilmente estão familiarizados com exposições que não consistam basicamente da leitura, diante dos colegas, de um texto pronto. O hábito de se preparar e a habilidade de falar livremente não são intrínsecos e precisam ser desenvolvidos através de treino. Os alunos tendem a achar que uma apresentação de slides deve ser lida como se leria um discurso. Devido a isso, devemos ajudá-los a perceber que o texto da apresentação deve servir apenas de guia tanto para a plateia quanto para o palestrante, garantindo que esse não esqueça algo importante.

Esquema do trabalho 2:

1. slide de apresentação com título do trabalho;
2. apresentação do assunto pesquisado;
3. comparações do assunto com *Harry Potter e a Pedra Filosofal*;
4. slides de fontes consultadas;
5. slide de encerramento com nome da escola, disciplina, turma e alunos.

Observações:

- os textos não devem ser extensos;
- pode-se escrever na forma de tópicos;
- os slides podem ser estilizados, mas deve-se cuidar excessos;
- imagens podem ser utilizadas em qualquer dos slides, mas devem ser relevantes;

Prevemos ainda um momento de debate posterior à apresentação de cada grupo em que os demais alunos poderiam fazer comentários, sugestões ou perguntas, estabelecendo uma troca real e a possibilidade de abrirem-se ainda mais os horizontes descortinados pela leitura. A apresentação de slides e posterior explanação do trabalho auxiliariam no desenvolvimento da capacidade de síntese dos alunos, de utilização da informática e de expressão oral.

Posteriormente, valendo-se de melhorias textuais, gráficas, visuais e de conteúdo propostas pelos colegas, os trabalhos poderiam ser apresentados para os demais alunos da escola em eventos promovidos para trocas entre turmas como no caso das feiras multiculturais. Isso permitiria, não só a outros desfrutarem do que foi desenvolvido pelos grupos, como também faria com que os alunos que fizeram o trabalho tomassem consciência de sua capacidade de produzir coisas interessantes e de contribuir para o aprendizado de outros.

3.2.1.3 Indo de *Harry Potter* para *Metamorfoses*

Encerrado o trabalho com *Harry Potter e a Pedra Filosofal* e alguns de seus intertextos, passaríamos àqueles que foram omitidos intencionalmente a fim de serem usados para estabelecer um elo com a obra clássica pré-selecionada a fim de dar sequência às leituras efetuadas pela turma. A nova fase se iniciaria com o auxílio dos cartazes feitos pelos alunos sobre as diversas áreas da cultura, dentre os quais daríamos destaque àquele sobre mitologia e sua folha de exemplos. Estabeleceríamos uma discussão com perguntas tais quais as sugeridas

em Tópicos para discussão 3, a qual se faz necessária, uma vez que o cartaz não pretendia ser um trabalho em profundidade e poderia se mostrar bastante superficial. O objetivo dessa conversa seria situar os alunos com relação ao campo em que a leitura que farão está inserida .

Tópicos para discussão 3:

1. O que vocês entendem por mitologia?
2. Você conhece alguma história ou animal mitológico? Qual?
3. Nós achamos que as histórias mitológicas são verdadeiras? E as pessoas de antigamente?
4. Existe apenas uma mitologia?
5. Você já ouviu falar da mitologia de que lugares?
6. Você gosta de mitologia? Por quê?

Através dessa discussão (que deveria ter seus pontos relevantes anotados no quadro, de forma a dar continuação ao trabalho), ajudaríamos os alunos a situarem melhor o conceito de mitologia e separarem o que conhecem sobre o assunto em categorias, sendo nosso objetivo aquela de origem greco-romana. Na sequência, os alunos tentariam se lembrar de seres pertencentes a essa mitologia presentes em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. É possível que eles tenham dificuldade de dissociar a personagem mitológica de sua contraparte no livro lido, não saibam citar nomes ainda que identifiquem o intertexto ou mesmo não conheçam alguns, de modo que seriam auxiliados na composição da lista abaixo:

Seres mitológicos em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*:

- Minerva
- Cérbero e Orfeu
- Quíron e demais centauros
- Argo
- Hermione
- Dragões

A partir dessa introdução, os alunos leriam dos livros dois ao quatro ou contos selecionados de *Metamorfoses*, de Ovídio. Apesar de as histórias nessa obra se apresentarem de forma curta e condensada e nem todos os mitos greco-romanos estarem presentes, os alunos seriam capazes de identificar vários nomes sobre os quais já ouviram falar. Apenas uma tarefa seria dada durante a leitura do livro, visando correlacionar o título à obra.

Tarefa 1:

1. Qual a origem da palavra metamorfose?
2. Quais são as duas partes constituintes da palavra?

3. Qual o significado de cada parte?
4. Por que o livro de Ovídio se chama *Metamorfose*?

As três primeiras perguntas teriam por objetivo levar os alunos a conhecerem a palavra metamorfose, percebendo de onde ela veio, sua construção e seu significado. Isso se faria importante para que os alunos tomassem consciência de que o título do livro não é aleatório, constatação a ser feita a partir da resposta dada à quarta pergunta. Essa tarefa mostraria aos alunos que nem todas as histórias mitológicas se encontram presentes nessa obra, pois as lendas selecionadas seguem um padrão, ou seja, têm algo em comum que determinou sua escolha.

3.2.1.4 Partindo de *Metamorfoses* para outros lugares

Após a leitura da obra de Ovídio, os alunos produziram um texto, contextualizando e retratando autor e obra. Determinaríamos as partes que deveriam obrigatoriamente fazer parte da redação (ver Esquema de trabalho 3), deixando claro que os alunos poderiam desenvolver outros aspectos se considerassem necessário ou se encontrassem alguma informação especialmente interessante que gostariam de utilizar. Enfatizaríamos ainda que, apesar do esquema propor perguntas, o texto não deveria ser reduzido a suas respostas, uma vez que deveria formar um todo coeso de sentido. A tarefa feita anteriormente sobre a palavra metamorfose e seu uso como título da obra poderia ser reaproveitada nessa atividade.

Esquema do trabalho 3:

1. Quem era Ovídio?
2. Onde e quando ele viveu?
3. Quais são suas principais obras?
4. O que significa o título do livro *Metamorfoses*?
5. Sobre o que trata essa obra de Ovídio?
6. Cite exemplos dos seres e mitos da obra que você já conhecia antes da leitura.

A melhor redação seria usada como introdução para os trabalhos da turma a serem desenvolvidos na sequência. A produção textual permitira aos alunos associarem autor e obra e tomarem consciência do tempo e espaço que essa obra percorreu para chegar até nós. Além

disso, faria com que eles treinassem reunir informações diversas em um texto único e uniforme.

A primeira etapa do trabalho com a obra consistiria de uma redação sobre um ser ou mito retratado em *Metamorfoses* na qual os alunos contariam o que aprenderam sobre ele através da leitura e justificariam sua escolha. Na sequência, teriam que elencar ao menos uma manifestação cultural em que esse mesmo elemento poderia ser encontrado: filmes, desenhos, jogos, livros, quadrinhos, seriados, entre outros. Os alunos deveriam, então, procurar informações sobre as manifestações culturais escolhidas, procurando contextualizá-las para depois analisar como o ser ou mito previamente selecionado se apresenta nela.

Na etapa final da proposta, os alunos, partindo do princípio de que a obra *Metamorfoses* influenciou a criação das manifestações culturais escolhidas através do ser ou mito previamente analisado, escreveriam uma redação falando sobre a relevância desse elemento na atualidade com base em suas influências. Comentariam, então, de que maneira o texto de Ovídio é representado na manifestação cultural e quais as modificações que ele sofreu para se adaptar ao seu contexto. Forneceríamos um esquema de trabalho para auxiliar os alunos no desenvolvimento da produção textual.

Esquema do trabalho 4:

1. Qual o mito ou ser selecionado?
2. Explicar sobre o mito ou o ser.
3. Apontar sua relevância por sua recorrência em produções posteriores à obra de Ovídio.
4. Situar a produção anteriormente citada (país de origem, ano de criação, empresa que produz, autor ou diretor, breve resumo do que trata).
5. Mostrar como o que é narrado em *Metamorfoses* aparece na produção em questão.
6. Mostrar que elementos foram alterados com relação à obra de Ovídio.

Depois do trabalho feito e corrigido, seria criado um blog sobre *Metamorfoses* em que os alunos exporiam seus textos bem como fotos ou vídeos se relevantes e ilustrativos. Utilizaríamos a redação considerada superior entre aquelas que foram feitas logo após a leitura do livro como introdução geral das produções dos alunos. Os integrantes da turma seriam incentivados a ler os trabalhos dos colegas e postarem comentários, de forma a trocarem opiniões, terem a oportunidade de pensar sobre textos alheios e reverem o seu sob o olhar do outro.

3.2.2 *Harry Potter e a Ordem da Fênix*

Harry Potter e a Ordem da Fênix é o quinto e mais extenso livro da série, contando com 38 capítulos e 702 páginas na versão brasileira. Em virtude de sua extensão, proporíamos que a leitura desse volume fosse feita em um período de aproximadamente dois meses, durante o qual os alunos leriam em casa quatro capítulos por semana nas sete primeiras semanas e cinco nas duas últimas.

Embora temas como a rebeldia, a ira e as mudanças de humor adolescente tenham papel importante nessa obra, o mais evidente em *Harry Potter e a Ordem da Fênix* é a questão da ditadura e da opressão. Essas se iniciam e se manifestam, primeiramente, em poucos setores por força do Ministério da Magia, que tenta conter e negar um momento difícil para a comunidade bruxa. No entanto, através de um membro do corpo governamental bruxo empossado em Hogwarts de maneira autoritária, por meio de intervencionismo ministerial, esses temas são desviados, com especial ênfase, para a comunidade escolar, onde se mostram em sua total intensidade e múltiplos aspectos.

Através das atividades a serem feitas com esse livro, pretenderíamos ajudar os alunos a ampliarem uma série de capacidades e conhecimentos, sendo eles: desenvolvimento de senso crítico e comparativo entre o processo ditatorial apresentado no livro e aquele que foi instaurado no Brasil; percepção do nível de realidade existente na ficção e as consequências ainda mais duras do regime militar brasileiro; raciocínio críticos sobre as diversas áreas sociais e culturais afetadas durante esse período da história recente do país.

A partir desse volume da série, introduziríamos a leitura do drama *Édipo Rei*. Dessa forma, apresentaríamos os alunos a uma obra clássica que permeia de forma marcante e significativa o imaginário e a cultura ocidental, habilitando-os a conhecer e analisar criticamente uma forma de regime político diferente daquela existente atualmente, mas que apresenta traços do tema a ser trabalhado pela turma.

3.2.2.1 Relembrando caminhos conhecidos

O quarto livro da série diferentemente de seus antecessores, que geram apenas uma curiosidade sobre a próxima aventura isolada de Harry, cria uma profunda relação de

continuidade com o livro subsequente, pois, em seu desfecho, lança as bases da trama que se desenrolará a seguir através do ressurgimento do pior inimigo do protagonista. Assim, um suspense é instaurado, pois se sabe que aquela “aventura” não acabou; está apenas começando. Desse modo, não é possível instaurar a leitura e a discussão do quinto livro sem retomarmos o que aconteceu nos últimos capítulos de *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, pois eles determinam a maior parte das ações e atitudes tomadas na sequência da saga, bem como seu clima e atmosfera. Essa retomada se daria através de uma discussão, baseada nas perguntas abaixo, que situaria os alunos que tivessem apenas visto o filme ou não conhecessem muito sobre a trama da série até então.

Questionário 1:

1. O que aconteceu quando Harry tocou o troféu que era uma chave de portal?
2. O que isso significa para o mundo bruxo?
3. Por que o Ministro da Magia se mostrou tão relutante em acreditar no que foi dito?
4. Quem poderia contar o ocorrido? Havia provas ou testemunhas?
5. Havia alguma razão para essa pessoa não ser digna de crédito?
6. Quem divulgou a notícia amplamente? Onde fez isso?
7. Que influência essa pessoa tem sobre esse ambiente?

A primeira pergunta instauraria o tema do retorno de Lorde Voldemort, fato cuja veracidade não comprovável causa atrito entre diversas personagens da história e é responsável pelos acontecimentos do livro seguinte. Tal retorno é capaz de gerar grande instabilidade e pânico no mundo bruxo e constatar isso é justamente o objetivo que pretendemos alcançar com a segunda questão, pois os alunos poderiam não ter facilidade de entender o motivo de o Ministro se mostrar tão relutante em aceitar o fato. Assim, eles deveriam refletir sobre o que representava a presença de Voldemort anteriormente, o que acontecia a ponto de quase ninguém ter coragem de pronunciar seu nome. Esclarecido esse ponto, ficaria um pouco mais fácil de responder a pergunta seguinte, em que também seria fundamental analisar e perceber a personalidade do Ministro da Magia, uma pessoa um pouco insegura, temerosa e bonachona que não quer ver seu mundo, agora tão perfeito, arruinado.

Para aumentar as dúvidas do Ministro (e respondendo à pergunta quatro), a única testemunha dos fatos é justamente Harry Potter, cuja imagem foi constantemente atacada e bastante arruinada pela mídia ao longo do quarto livro. Seria importante que os alunos percebessem, com a ajuda da questão cinco, o hábito que temos de deixar de acreditar ou considerar qualquer coisa que uma pessoa com uma imagem prejudicada diga.

Por fim, instauraríamos as bases para a leitura do livro cinco, através das respostas às questões seis e sete. Com elas, levaríamos os alunos a perceberem que, ao divulgar a todos do corpo discente e docente o retorno de Lorde Voldemort, Dumbledore, cuja plena influência e controle sobre esse ambiente escolar é inquestionável, acaba por ir contra os interesses do Ministro da Magia. Assim, Dumbledore conquista a animosidade dessa personagem politicamente significativa. O antagonismo gerado, aliado ao desejo negação, toma tais proporções que acaba por culminar na necessidade de submeter o diretor e fazê-lo calar, levando o Ministro a fazer o que for preciso para abafar a notícia que considera ser uma mentira. Tendo por base essa visão da parte final de *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, daríamos início ao processo de leitura do quinto volume da série *Harry Potter*.

3.2.2.2 Caminhando entre estradas paralelas

Por ser um livro tão extenso, a leitura de *Harry Potter e a Ordem da Fênix* deveria ser acompanhada de um trabalho semanal. Desse modo, evitaríamos que os alunos a deixassem para a última hora e garantiríamos a observação e discussão de aspectos importantes a cada quatro capítulos, aproveitando ao máximo o que a obra tem a oferecer em referência ao tema a ser abordado.

Capítulos 1 ao 4:

Nos primeiros quatro capítulos, tomamos ciência das preocupações e frustrações que Harry vem sofrendo desde que voltou para a casa dos tios. Ao longo desse período, Harry tem algumas reações de raiva e revolta típicas da adolescência. Desse modo, uma breve discussão sobre esse aspecto da personalidade de Harry, que se mostra repentinamente tão forte, deveria ser levantada, uma vez que ela permeia todo o livro.

Questionário 2

1. Por que Harry está tão revoltado?
2. Ele tem razões para se sentir assim?
3. Ele tem o direito de tomar as atitudes e ter as reações que teve?

Os alunos, assim, seriam levados a questionar reações exageradas ou injustas, pois Harry desconta suas frustrações, ainda que justificadas por toda a pressão sofrida por ele no

final do livro anterior e pela falta de informação, em pessoas que não podem ser culpadas por elas e que teriam interferido para ajudá-lo se tivesse sido possível. Ao questionar as reações de Harry, os alunos possivelmente se voltariam para suas próprias atitudes, questionando como teriam agido e a coerência de suas ações. Trabalhar inicialmente com essa questão permite uma abordagem do texto que o aproxima das experiências que os alunos estão vivenciando enquanto adolescentes; é um assunto que, em geral, lhes é familiar e que, portanto, proporciona sua identificação com o texto.

Partindo para assuntos mais textuais com possibilidade de serem abordados, verificaríamos que os primeiros quatro capítulos levantam a questão da imagem e da credibilidade. Ao pintar Harry como uma “pessoa fantasiosa e sedenta de atenção” (Rowling, 2003), o jornal *Profeta Diário* tenta desacreditá-lo e, conseqüentemente, tudo o que ele venha a dizer. Essa estratégia é bastante usada tanto no meio político quanto em debates e seria válido que os alunos viessem a percebê-la. Antes de entrarmos nesse ponto diretamente, poderíamos lembrar aos alunos que, no livro anterior, o jornal também explorou a imagem de Harry, mas, naquela ocasião, sua única intenção era vender mais, motivo pelo qual os jornais geralmente veiculam as imagens de celebridades.

Questionário 3:

1. O que o jornal *Profeta Diário* está fazendo com a imagem de Harry?
2. Como o jornal está fazendo isso?
3. Que tipo de pessoa o jornal diz que ele é?
4. Qual é a finalidade disso?
5. As pessoas, em geral, acreditam naquilo que leem nos jornais? Por quê?
6. Os jornais são neutros?

As primeiras perguntas trariam a atenção dos alunos para a obra, fazendo-os rever e sistematizar aquilo que foi lido. Isso lhes daria uma ideia clara de que o jornal está denegrindo a imagem de Harry, através de piadas e comentários maldosos, com o objetivo de levá-lo à descrença, pois, sendo ele um exibicionista, sua palavra não é digna de crédito. Assim, a imagem que as pessoas têm de Harry mancha tudo aquilo que ele tenha dito ou venha a dizer. Quanto à questão quatro, deveríamos lembrar aos alunos como, no ano anterior, a Sra. Weasley acreditava em tudo o que era escrito no jornal e como a Hermione recebeu cartas ofensivas de várias pessoas devido a uma reportagem publicada, o que indica a forte influência da imprensa sobre a ótica das pessoas a respeito da realidade.

Por fim, utilizando uma reportagem de jornal, poderíamos desenvolver um trabalho de análise e interpretação com os alunos para mostrar-lhes que tais veículos de comunicação não

são neutros; que defendem um ponto de vista, ainda que não diretamente, por meio de escolhas lexicais, pela hierarquia em que decidem apresentar os fatos ou pelo ângulo através do qual abordam a questão em discussão. Exemplos disso são facilmente encontrados especialmente em período de grandes questões nacionais, como no caso de grandes eventos a serem sediados no Brasil, ou de campanhas eleitorais. Para desenvolver tal atividade, proporíamos que os alunos lessem uma reportagem de jornal ou comparassem duas de fontes diferentes e determinassem qual o assunto debatido, qual o ponto de vista apresentado ou defendido e se existiriam outros que poderiam ser considerados e não o foram. Para finalizar, poderíamos pedir a grupos que escolhessem um assunto sobre a escola ou região e tentassem apresentá-lo de forma imparcial. Os colegas seriam então solicitados a julgar se tal neutralidade foi atingida.

Capítulos 5 ao 8:

No segundo capítulo, Harry recebe duas cartas vindas do Ministério da Magia marcando uma audiência disciplinar. Na primeira, também há uma notificação de expulsão da escola de Hogwarts, mas a segunda, após a intervenção de Dumbledore, revoga tal decisão até o momento da audiência. Embora a brusca mudança de conteúdo das cartas seja interessante, não seria produtivo discutir esse fato até os quatro capítulos seguintes serem lidos, pois neles as razões para a mudança se tornam mais claras. Nesses capítulos nos quais ocorre a audiência disciplinar de Harry, já é possível ver o início do despotismo que permeará toda a história. As perguntas do Questionário 4 instaurariam a discussão.

Questionário 4:

1. Por que o horário e o local da audiência disciplinar de Harry foram alterados?
2. Por que aquele local em específico foi escolhido? Que tipo de lugar é?
3. Por que havia tantas pessoas presentes?
4. Era esse o procedimento padrão para uma audiência disciplinar?
5. Os direitos de Harry foram garantidos? Como?
6. Considerando-se o contexto em que Fudge diz que as leis podem ser modificadas e os argumentos usados por Dumbledore, Fudge estava abusando do poder concedido por seu cargo? De que maneira e com que objetivo?

A discussão mostraria como uma eficiente estratégia fora traçada com o objetivo de impedir Harry de chegar a tempo para a audiência e ser considerado culpado uma vez que não apresentasse defesa. O local escolhido, como os alunos deveriam estar cientes através do livro ou filme quatro, é um tribunal em que se julgam criminosos perigosos, tanto que a cadeira do

réu tem correntes. Isso, assim como o grande número de pessoas presentes, membros da Suprema Corte dos Bruxos, numa clara estrutura de júri, dão a entender que o objetivo é intimidar Harry, que já estava nervoso com a perspectiva de ser expulso. Assim ele se sentiria inseguro e teria dificuldades de se defender. Os alunos saberiam que esse não era um procedimento padrão para uma audiência disciplinar, uma vez que o Sr. Weasley e a Tonks dizem a Harry como seria uma.

Não obstante ter convocado um tribunal criminal para julgar Harry e mudado a audiência sem prévio aviso, Fudge deixa transparecer que não pretendia garantir os direitos de defesa do réu, uma vez que não lhe permitia a palavra e nem tinha a intenção de deixá-lo chamar testemunhas. A situação só foi revertida por intervenção de Dumbledore que atuou como advogado de defesa, mesmo que não utilizando essa denominação. Por fim, os alunos acabariam por constatar que Fudge começa a se tornar arbitrário, abusando de seu poder para conseguir o que deseja: a expulsão de Harry e sua consequente descrença no meio bruxo. Isso garantiria que a informação sobre o retorno de Lorde Voldemort perdesse crédito e o mundo bruxo continuasse estável. Fazendo uma ponte com a aula anterior, deveríamos chamar a atenção dos alunos para o fato de que Fudge cita o jornal como fonte segura na tentativa de desacreditar Harry.

Nessa audiência, Dumbledore deixa claro que o Ministério não tem poder de ingerência sobre o que acontece na escola a qual é justamente o local em que ele, como diretor, tem influência. Isso, aliado ao final do livro anterior discutido previamente, deixaria claro para os alunos o motivo pelo qual o Ministro decidiu intervir em Hogwarts, onde a informação indesejada seria amplamente espalhada. Fora da escola, o jornal e o Ministério têm o poder de manipular a situação.

Capítulos 9 ao 12:

Nesses capítulos, os alunos retornam à escola e se deparam com uma nova professora de Defesa Contra as Artes das Trevas, a professora Umbridge. Com relação ao episódio do banquete de início do ano letivo que dá indicações do que está por vir na história, poderíamos apresentar aos alunos o Questionário 5.

Questionário 5:

1. Por que todos ficaram chocados quando Umbridge interrompeu Dumbledore?
2. No início do discurso, Umbridge menciona o Ministro da Magia. Por que ela faz isso? O que isso indica?

3. Hermione diz que, com o discurso, Umbridge está dando a entender que Hogwarts sofrerá interferência externa. Onde isso pode ser observado?
4. Quem, no momento, Fudge considera como seu maior opositor?
5. Sabendo-se que Umbridge é a subsecretária sênior do Ministro, quais os possíveis benefícios de sua posição como professora em Hogwarts?

A primeira pergunta aponta um fato que, a princípio, é do conhecimento de todos, mas deve ser frisado. Como diretor de Hogwarts, Dumbledore ocupa a mais alta posição dentro daquela instituição. Em geral, ninguém o interrompe em sinal de respeito e de reconhecimento de sua autoridade. Além disso, existe um acordo consensual de que tradições devem ser seguidas e, tradicionalmente, nenhum professor, com a exceção do diretor da escola, discursa durante o jantar de inauguração do ano letivo. Já aí vemos o desrespeito de Umbridge pelas tradições e pelo protocolo escolar. Ao procurar uma razão para tal, deparamo-nos com o conteúdo da segunda pergunta. Umbridge deixa claro que conhece o Ministro e está familiarizada com suas opiniões a respeito da escola. No discurso, os alunos ainda deveriam observar certas passagens tais como aquelas em que a professora fala de erros de julgamento que um dia serão reconhecidos como tal, práticas que devem ser proibidas e do fato de não se dever estimular o progresso pelo progresso, o qual deve ser controlado. Isso somado ao fato de ela mencionar Fudge, permitiria aos alunos concluir que o Ministério planeja interferir em Hogwarts através de sua pessoa, pois o Ministro vê Dumbledore como seu maior opositor e, como o diretor apontou na audiência disciplinar, o governo não tem jurisdição sobre a escola. Umbridge encontra-se, assim, na posição ideal para passar informações ao Ministro sobre Hogwarts.

No capítulo doze, Harry tem sua primeira aula com a professora Umbridge. Nessa aula, ela deixa claras algumas de suas posições sobre o ensino. Pediríamos aos alunos que listassem as concepções que encontrassem nessa passagem. Estariam presentes afirmações como: a escola existe para preparar os alunos para prestarem exames e a escola não têm relação com o mundo real. Tais afirmações levariam a uma discussão a respeito dos objetivos de se estudar e o porquê de se frequentar a escola, permitindo ao professor descobrir o que os alunos pensam a esse respeito.

Por fim, ainda sobre a primeira aula da Umbridge, levantaríamos a questão do direito de expressão e de opinião, o qual é ignorado pela professora.

Questionário 6:

1. Por que a professora ignorou por tanto tempo a mão estendida de Hermione?
2. Por que a professora não queria que os alunos usassem magia?

3. Segundo o livro, havia um tom de triunfo quando Umbridge deu a detenção a Harry. Por quê? Qual era o objetivo da professora ao dar a detenção?
4. Por que ela disse aos alunos para irem falar com ela se alguém falasse sobre bruxos das trevas renascidos?

Nessa passagem, Umbridge tenta levar Hermione a desistir de se expressar. No entanto, o mudo esforço dela acabou por vencer. No momento em que isso aconteceu, todo o restante da turma se manifestou e se revoltou diante do fato de não terem aulas práticas. Cabe, então, a segunda questão. Através da discussão e do levantamento de hipóteses, os alunos deveriam perceber que Umbridge e o Ministério temem que os estudantes de Hogwarts tenham conhecimentos e poderes suficientes para se rebelarem sob o comando de Dumbledore, motivo pelo qual ela tenta impedi-los de terem acesso ao conhecimento mágico. Empenha-se ainda em sufocar a informação que Harry e Dumbledore têm tentado divulgar, dizendo aos alunos para delatarem aqueles que falarem sobre o assunto e dando a Harry uma detenção. Tal punição serve ainda de aviso a todos aqueles que insistirem na questão.

Capítulos 13 ao 16:

Nesse ponto do trabalho, introduziríamos o tema que será tratado em relação direta com o livro, ou seja, o regime ditatorial. Os alunos seriam divididos em grupos, cada um responsável por pesquisar brevemente a ditadura em um país (Alemanha, Itália, Espanha, Portugal, Argentina) e preparar uma síntese dos fatos levantados para os colegas. Instruiríamos os grupos a procurarem algumas informações específicas e não muito detalhadas, como aquelas apontadas abaixo. Nos utilizaríamos do laboratório de informática como ferramenta educacional.

Tópicos para pesquisa 3:

- nome do ditador ou ditadores;
- sua profissão ou cargo anterior;
- período em que se deu a ditadura;
- território dominado;
- principais atos.

Após essa atividade, em um trabalho de interdisciplinaridade, o professor de História seria convidado a fazer uma breve explanação sobre a ditadura militar no Brasil, de modo a contextualizar os alunos sobre esse regime em seu próprio país. Pediríamos que, durante a

apresentação, fornecesse, ao menos, os dados constantes na lista abaixo. Informaríamos os alunos de que deveriam tomar notas a serem utilizadas posteriormente.

Informações gerais sobre a ditadura no Brasil:

- período de vigência;
- tomada do poder;
- razões para a tomada de poder;
- nome dos ditadores;
- principais características do regime no país.

Encerrada a explanação do professor de história, retornaríamos ao trabalho com a leitura da semana. No capítulo treze, Harry cumpre a detenção dada por Umbridge. Essa consiste em escrever a frase “Não devo contar mentiras” com o próprio sangue, utilizando uma pena que corta as costas da mão. Diante de tal castigo, poderíamos instaurar uma discussão sobre tortura, pedindo aos alunos que definissem esse termo e que determinassem se o que Umbridge está fazendo com Harry é castigo ou tortura. Em tal discussão, os alunos teriam que se posicionar e trazer argumentos para defender seu ponto de vista, além de definir qual a diferença entre essas palavras e o que cada uma implica.

No capítulo quinze, Umbridge é nomeada Alta Inquisidora de Hogwarts, o que lhe atribui amplos poderes, além de deixar claro que o Ministério está interferindo direta e abertamente na escola. Essa parte do livro, além de uma interpretação do texto e de uma comparação com a ditadura no Brasil, ainda permite, através da escolha lexical, uma breve discussão de um outro episódio histórico que não precisa ser visto em profundidade, mas que não pode deixar de ser mencionado. Desse modo, pediríamos aos alunos que, com base nas perguntas do Questionário 7, resgatassem seus conhecimentos sobre o fato histórico em questão, o qual costuma ser estudado na disciplina de história no 7º ano do Ensino Fundamental, de modo que já deveria ter sido visto.

Questionário 7:

1. O que significa a palavra Inquisidor?
2. Com que episódio da história da humanidade essa palavra está relacionada?
3. Ela tem uma conotação positiva ou negativa? Por quê?
4. Quais são as novas atribuições da professora Umbridge como Inquisidora?
5. Isso se relaciona de alguma forma com a ditadura no Brasil?

Segundo o dicionário Aurélio⁸, inquisidor é o “juiz do tribunal da Inquisição”. Sendo um juiz, suas atribuições são analisar e julgar as pessoas e, como é mencionado na definição do dicionário, é uma personagem do episódio da Inquisição, “antigo tribunal eclesiástico instituído com o fim de investigar e punir crimes contra a fé católica”. Como muitas pessoas foram mortas pela Inquisição, essa palavra que originalmente vem de inquirir, que significa perguntar ou investigar, ganhou uma conotação negativa que leva a relacionar inquisidor diretamente àquele fato histórico. Assim, através do estudo dessa palavra apenas, os alunos já seriam capazes de perceber que, sendo essa a nomeação dada a Umbridge, ela não usará seu cargo de forma positiva ou justa. Além disso, seria interessante observar a ironia da escolha da palavra, uma vez que boa parte dos hereges condenados pela Inquisição eram acusados de bruxaria, justamente o que caracteriza o mundo representado no livro.

As novas atribuições de Umbridge, referentes à pergunta 4, consistem em avaliar e inspecionar os professores, exercendo coação através do mecanismo de vigia e observação, o que deixa patente a intervenção do estado na educação. Com a última questão, temos por objetivo levar os alunos a pensarem na situação educacional do país, especialmente dentro das universidades, durante o regime militar. Para responderem adequadamente à última pergunta e dar abertura para outras questões a serem tratadas mais adiante, seria pedido aos alunos que fizessem, durante a semana anterior, como tema de casa, uma entrevista com conhecidos.

Tópicos para entrevista:

- Quais eram as práticas coibidas nas universidades?
- Por que tal se dava especialmente nas universidades?
- Quais eram as possíveis consequências para aqueles que ousassem praticá-las?

Por fim, ainda nesses capítulos, Hermione decide formar um grupo clandestino de defesa contra as artes das trevas, tendo Harry como professor. Assim, seria pedido aos alunos respondessem o Questionário 8.

Questionário 8:

1. Por que Hermione decidiu criar um grupo de defesa contra as artes das trevas?
2. Por que eles escolheram o Cabeça de Javali para se encontrarem?
3. Por que o grupo precisa ser secreto?
4. Isso é uma forma de protesto ou é um motim contra a Umbridge?

⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 950.

A partir dessas perguntas, os alunos se deparariam com o conceito de protesto e de não conformidade e com a ideia de se lutar por aquilo em que se acredita mesmo quando isso pode ser perigoso. Assim eles estariam conscientes desse tipo de impulso por reagir quando mais tarde for trabalhado o conceito de censura.

Capítulos 17 ao 20:

Já no capítulo dezessete, os resultados do capítulo anterior se apresentam, através de um decreto baixado por Umbridge, dissolvendo e proibindo todo e qualquer grupo formado por três pessoas ou mais que se reúna regularmente. Tal fato deixa claro que ela tem conhecimento de um grupo clandestino e subversivo. No momento em que os alunos vão pedir permissão para reorganizarem os grupos legais dentro da escola, Umbridge se mostra extremamente arbitrária, autorizando a equipe de quadribol da Sonserina, mas negando a autorização à Grifinória. Nesse ponto, poderíamos introduzir o Questionário 9, a fim de discutirmos algumas atitudes de Umbridge.

Questionário 9:

1. O que significa a palavra arbitrário?
2. Por parte de quem há manifestações de arbitrariedade nesses capítulos?
3. Quais são alguns exemplos dessas arbitrariedades?
4. Quais são os motivos por trás desses atos arbitrários?
5. Por que há essas arbitrariedades? Por que ninguém as impede?

A partir dessa discussão, os alunos deveriam ser capazes de perceber por que a Alta Inquisidora é mais favorável à Sonserina do que à Grifinória por uma série de fatos: o diretor daquela casa confronta-a menos e coopera mais, o pai de um de seus alunos (Lúcio Malfoy) é amigo do Ministro e se mostra favorável a Umbridge como Inquisidora, os alunos da Grifinória se opõem mais diretamente a ela, além de Harry estar entre eles e ser o “protegido” de Dumbledore. Além disso, os alunos poderiam perceber como Umbridge se arma de ainda mais poderes para ser arbitrária ao baixar um novo decreto, durante esses capítulos que lhe permite cortar privilégios e direitos, estabelecer punições e alterar resoluções dos demais professores, que agora ficam marcadamente em nível inferior ao seu. Seu poder para demitir os membros do corpo docente também fica claro durante uma conversa sua com Hagrid, na qual ela diz que o Ministério quer extirpar professores incompetentes. Assim ninguém pode impedi-la ou controlá-la, o que lhe permite agir livremente.

Capítulos 21 ao 24:

Com base em tudo o que foi visto nos capítulos e semanas anteriores e considerando o fato de que os capítulos dessa semana pouco contribuem para a discussão central de mediação do mundo fictício com o real, acreditamos que esse seria o momento ideal para introduzir o Ato Institucional Número Cinco (AI-5). O objetivo seria que os alunos passassem a conhecer a ementa do AI-5 (anexo A), em que aparecem a justificativa do decreto e suas resoluções, e se tornassem, a partir disso, capazes de compreender e discutir o que cada um de seus artigos e parágrafos implica.

Para iniciar o trabalho com o AI-5, dividiríamos os alunos em grupos entre os quais distribuiríamos os seis pressupostos usados como justificativa para elaboração da ementa. O texto desses pressupostos não utiliza uma linguagem ou vocabulário fáceis, mesmo porque se trata de um texto jurídico. Explicaríamos isso aos alunos e, fornecendo-lhes dicionários, proporíamos que tentassem transcrever, em poucas palavras e de forma simples, o pressuposto que têm em mãos. Feito isso, pediríamos a cada um dos grupos que apresentasse para os demais sua versão do pressuposto. Dessa forma, os alunos tomariam conhecimento de alguns atos anteriores, dos argumentos que foram usados para o estabelecimento desse e mesmo de certas contradições, como a exigência de assegurar a ordem democrática mencionada no primeiro pressuposto. Tais conhecimentos forneceria as bases para o trabalho com os artigos e parágrafos do AI-5.

A próxima etapa seria a leitura e interpretação, com a turma, dos 12 artigos do ato institucional em questão. Tendo compreendido o conteúdo básico de cada parte, pediríamos aos alunos que dessem exemplos de diversas atividades que o AI-5 proibiu e das várias punições que ele propôs. Dessa forma, os alunos teriam que pensar novamente sobre o significado das diversas sanções que ficariam ainda mais claras através de exemplos concretos. Objetivamos ainda que eles compreendam o que significa ter pessoas nomeadas pelo governo em diversos cargos de poder.

Através do estudo do AI-5, pretendemos que os alunos adquiram uma certa compreensão de sua gravidade e importância e utilizem esses conhecimentos para fazerem entrevistas com familiares e conhecidos que vivenciaram a ditadura. Dessa forma, eles estariam mais aptos a coletar dados a serem usados mais tarde na elaboração do painel comparativo entre a ditadura no Brasil e o sistema imposto por Umbridge na escola.

Nessa semana poderíamos ainda instaurar, em virtude da menção de legitimidade e oclumência presente no livro, uma discussão sobre o objetivo e utilidade de cada uma dessas técnicas mágicas, que se resumem a conseguir ou omitir informações.

Questionário 10:

1. No livro, o que são oclumência e legilimência?
2. Isso tem alguma relação com mentir?
3. Existe alguma forma de se saber se alguém está mentindo ou não?
4. Existe alguma maneira de evitar que os outros descubram que se está mentindo?
5. No livro, por que é importante dominar oclumência ou legilimência?

Através dessas perguntas, os alunos perceberiam que as técnicas empregadas no livro são contrapartes para métodos de interrogatório tradicionais e as formas de driblá-los. Eles também perceberiam que, em certos casos presentes tanto no livro quanto na ditadura no Brasil, ter informação pode ser extremamente importante e levar a consequências sérias. Partindo dessa discussão, poderíamos levar os alunos para a informática, onde pesquisariam o que era o Serviço Nacional de Informações (SNI), quando foi criado e para que servia.

Capítulos 25 ao 28:

Nesses capítulos, um dos pontos mais fortemente debatidos é a censura. Antes de se começar a discussão, seria importante definir o que é censura e onde, em geral, ela existe atualmente sem uma conotação necessariamente negativa. Provavelmente, seriam lembrados os filmes com classificação etária, ao que se seguiria uma discussão de porque há censura e classificação nesses casos.

A censura se dá, nesses capítulos, pela publicação de uma entrevista de Harry na revista *Pasquim*. Devido a isso, seria interessante estabelecer um trabalho sobre a escolha do nome a ser usado na tradução. Segundo o dicionário Aurélio⁹, *pasquim* é uma sátira afixada em local público ou um jornal ou panfleto difamador. Com base nisso, apresentaríamos aos alunos *O Pasquim*, semanário brasileiro que existiu na época da ditadura e conseguiu, mesmo se opondo a ela, sobreviver a esse período. Considerando a definição dessa palavra, analisaríamos, através da leitura de trechos, a escolha do nome *O Pasquim* para esse hebdomadário cômico brasileiro. A partir disso, faríamos um levantamento de hipóteses sobre o motivo da escolha desse mesmo nome para a revista do mundo de Harry Potter.

Trabalhando com O pingente que deu certo (anexo B), introdução da antologia *O Pasquim* (org. Sérgio Augusto e Jaguar, 2006) escrita por Sérgio Augusto, que conta um pouco de sua história, introduziríamos o tema da censura no Brasil diretamente aplicado a esse jornal. Pediríamos aos alunos que lessem o texto. A partir da leitura, proporíamos à

⁹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 1275.

turma um *brainstorming* com Pasquim x ditadura como tema central, de forma a pormos no quadro as diversas interferências do regime militar naquele semanário. Ao final dessa atividade, ficaria evidente o peso da censura e o que ela implicava. Pediríamos, então, aos alunos que escrevessem um texto que tratasse de três tópicos: o que é censura, como ela era feita no *Pasquim* e por quê.

Voltando à leitura do livro, instauraríamos uma discussão sobre a censura existente na história. Tal atividade seria dividida em duas etapas, como pode ser visto nos Questionários 11 e 12.

Questionário 11:

6. Segundo Rita Skeeter, o ministro está ameaçando o jornal *Profeta Diário* para não publicar nada sobre Voldemort e publicar sensacionalismo maldoso sobre Harry. Isso que o ministro está fazendo é censura?
7. Por que Rita usa a palavra “ameaçando”?
8. O que o ministro está fazendo é legal?
9. Que meio Hermione encontra para publicar a entrevista com Harry?
10. Esse meio apresenta alguma desvantagem?
11. O que diminui essa desvantagem?

Essa discussão, além de retomar a noção de censura com a conotação que teve durante o trabalho com *O Pasquim* brasileiro, ainda levanta a questão do autoritarismo e dos contornos ditatoriais que o governo de Fudge está tomando dentro da escola. A décima pergunta volta ao tema da imagem discutido inicialmente, uma vez que Hermione pretende publicar a entrevista de Harry no *Pasquim* o qual, devido a sua pouca credibilidade, pode fazê-la cair na descrença. No entanto, seria importante observar que, mesmo com a desvantagem apresentada pela revista, as pessoas estão tendo perguntas que o Ministério e o *Profeta Diário* não estão conseguindo responder de forma convincente e que são mais coerentemente explicadas na versão de Dumbledore e Harry.

Instauraríamos a segunda parte da discussão com base na repercussão e consequências geradas pela entrevista dada por Harry ao *Pasquim*. Agora há não só a censura, mas também as formas de driblá-la e a expulsão para quem for pego fazendo isso. Pelo menos parte dos alunos deveria ser capaz de responder as perguntas referentes à ditadura no Brasil, uma vez que já deveriam ter começado, na semana anterior, a fazer entrevistas sobre o assunto com pessoas que vivenciaram a época.

Questionário 12:

1. Como a Umbridge tentou evitar que os alunos lessem a entrevista? Isso funcionou?
2. Como os alunos conseguiram driblar a censura?
3. A expulsão da escola pode ser comparada com que castigo usado durante a ditadura no Brasil?
4. Cite algumas pessoas que sofreram essa punição durante a ditadura.
5. Por que essas pessoas foram punidas?
6. Que relação pode ser estabelecida entre essas pessoas e o que acontece com Dumbledore no capítulo 27?

Assim, introduziríamos a questão do exílio que atingiu tantas pessoas da área intelectual e cultural do País na época da ditadura e que pode ser comparado ao autoexílio de Dumbledore no livro ao ser acusado de estar tramando se insurgir contra o ministro. Através das duas primeiras questões, poderíamos introduzir uma das músicas com duplo sentido, usadas para driblar a censura no Brasil.

Tocaríamos, para a turma, a música *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque (anexo C), que foram dois dos artistas que sofreram censura e foram exilados durante a ditadura. Uma vez observada a semelhança no ato de esconder uma mensagem na letra da música e transmutar as páginas do *Pasquim* para esconder a entrevista de Harry, um trabalho de análise e interpretação de Cálice seria feito, a partir das perguntas abaixo, procurando definir os dois sentidos atribuídos a ela e a mensagem a ser passada.

Questionário 13:

1. O que os autores tentaram fazer nessa música?
2. A mensagem que os autores pretendiam passar é clara?
3. Essa música seria capaz de driblar a censura?
4. Quais eram as possíveis punições para o que os autores fizeram?
5. Por que eles fizeram isso se sabiam dos riscos?

Essas perguntas permitiriam aos alunos perceberem que a atitude dos autores não foi leviana, pois evidenciava um claro objetivo na utilização das palavras. A partir dessa discussão, pediríamos aos alunos que, em duplas, escrevessem um texto com o título alternativo da música (*Cale-se*), em que tentassem interpretar a mensagem passada e explicassem as diversas referências feitas.

Capítulos 29 ao 33:

Nesses capítulos, Umbridge volta a recorrer à tortura, embora dessa vez pretenda se utilizar de uma que é reconhecidamente ilegal pelo Ministério e com objetivos diferentes daqueles com que se justificara anteriormente. Como esse assunto já teria sido discutido

previamente, agora ele seria retomado sob um novo ângulo. Assim a discussão se daria em torno da diferença existente entre os dois episódios: aquele em que Umbridge castiga Harry e aquele em que ela o ameaça com a maldição Cruciatu.

Questionário 14:

1. Qual é a diferença entre o que Umbridge fez com Harry quando ele divulgou uma informação indesejada e o que pretendia fazer quando ele se negou a dar a informação que ela queria?
2. Qual era o objetivo em cada um dos casos?
3. Ela teme ser punida por utilizar uma maldição ilegal? Por quê?
4. Por que a tortura pode ser um método eficiente de se obter informações?
5. Por que esse método pode não ser confiável?
6. A tortura era utilizada impunemente na época da ditadura? Com que objetivo?
7. Ela é permitida hoje em dia?

O castigo que Umbridge impôs a Harry, apesar de dolorido e incômodo, não se compara, nem mesmo infimamente, ao uso da maldição Cruciatu, uma vez que essa, apesar de não matar, pode levar à loucura por exposição excessiva à dor, tanto que é considerada uma Maldição Imperdoável. A maldição é uma comparação melhor para o suplício causado pela tortura no Brasil. As cenas do livro não são tão chocantes quanto poderiam ser, mas a discussão a respeito de tortura pode estabelecer a relação entre a realidade, em seus aspectos mais cruéis, e o que acontece na obra, preparando o aluno para cenas mais fortes de outros livros que venha a ler. Além disso, tal discussão ainda levanta a questão da impunidade e a reflexão crítica a respeito do que é tortura e quais são seus resultados.

Capítulos 34 ao 38:

Nos últimos capítulos do livro, Fudge e todo o Ministério descobrem que Harry e Dumbledore vinham falando a verdade sobre Voldemort. Isso obriga o Ministro a parar o repúdio e perseguição a Dumbledore e a todos aqueles que lhe são fiéis, bem como o obriga a retirar sua influência e renunciar ao controle que havia estabelecido sobre Hogwarts através de sua subsecretária sênior. A partir disso, poderíamos levar os alunos a traçarem um paralelo entre algozes e vítimas nas duas situações estudadas.

Questionário 15:

1. Ao final da ditadura militar no Brasil, os responsáveis pelos diversos crimes foram punidos? Por quê?
2. Qual foi e é a forma de ressarcimento das vítimas e suas famílias? Como isso é obtido?

3. Se Harry decidisse processar o Ministério, de que crimes poderia acusá-lo?
4. Ao final do livro, quais foram as consequências para o ministro de um ano inteiro de perseguições injustas?
5. Quais, você acredita, foram as reações das pessoas diante disso?

Poderíamos dar as duas primeiras questões como tema, de forma que os alunos tivessem tempo para pesquisar caso não soubessem a respostas. Elas são relevantes, pois dão um fechamento à discussão sobre ditadura, levando a turma a perceber que, no fim, não houve maiores consequências para os culpados, pois os crimes foram atribuídos ao sistema ditatorial e não a pessoas específicas. Além disso, as vítimas só conseguem indenizações através de processos movidos contra o Estado, uma vez que não há alguém para punir criminalmente como em outras ditaduras, nas quais há a imagem de um ditador único responsável pelos atos do regime. Através desse raciocínio e aplicando o princípio jurídico ao livro lido, Harry poderia processar o Ministério como um todo ou, no caso, o próprio Fudge por seus atos e por aqueles executados por Umbridge em seu nome. Listando as acusações para um possível processo, os alunos recapitularão o livro como um todo através dos diversos crimes de vários níveis cometidos durante a história. Ainda assim, seria importante que os alunos constatassem que, até o final desse livro, o único castigo que Fudge recebeu por tudo aquilo que fez foi ter que admitir que estava errado.

3.2.2.3 Traçando um mapa entre estradas observadas

Após a leitura e o trabalho feito semanalmente com a turma, analisando aspectos do livro e fatos históricos a respeito da ditadura no Brasil, os alunos estariam aptos a elaborar, em grupos, painéis comparativos entre os dois sistemas seguindo os princípios básicos abaixo relacionados. Nesses painéis, eles listariam fatos e características de cada um dos regimes e os contraporiam para verificar objetivamente quais são as características gerais de um sistema ditatorial.

Esquema para painéis:

- divisão em duas partes (Brasil x Hogwarts);
- listagem das diversas características e aspectos ditatoriais;
- contraposição das características e aspectos;
- uso de exemplos dos dois contextos;

- uso de imagens (aconselhável).

Fazendo o trabalho, os alunos poderiam constatar que tal regime segue padrões similares em qualquer parte do mundo, uma vez que as principais características do exemplo real, a ditadura militar no Brasil, foram representadas também no exemplo fictício, a ditadura no britânico mundo mágico de *Harry Potter*. Tal contraposição demonstraria que mesmo em culturas diferentes a percepção de um regime ditatorial é semelhante.

Após elaborados, os painéis seriam expostos na sala. Proporíamos, então, que houvesse um momento de contemplação e análise desses, em que seriam acompanhados pelas explicações e perguntas feitas a cada grupo. Os próprios alunos seriam responsáveis por avaliar os trabalhos, cada grupo atribuindo uma nota, juntamente com sua justificativa, sobre a exposição dos demais. Aspectos como clareza, conteúdo e apresentação, complementados pelas explicações dadas, serviriam de base para a avaliação dos painéis.

3.2.2.4 Indo de *Harry Potter* para *Édipo Rei*

No trabalho proposto até então, comparamos duas situações em que um sistema de ditadura é empregado. Porém, nos concentramos apenas nesse aspecto sem levar os alunos a considerarem as formas de governo existentes em ambas as situações. Tal fator não se mostrou relevante na proposta de análise do conceito de ditadura, uma vez que eram as ações tomadas que se mostravam importantes. No entanto, para introduzirmos uma obra clássica da literatura a partir do quinto livro da série *Harry Potter* e do tema abordado através dele, poderíamos propor, inicialmente, uma análise do sistema de governo do mundo bruxo que, a princípio, parece ser compatível com o do Reino Unido. Embora isso não seja evidenciado na obra, o mundo bruxo parece seguir a lógica de governo do mundo trouxa, ou seja, faz parte da monarquia, sistema do Estado britânico. Os bruxos devem provavelmente aceitar a rainha como chefe de Estado, uma vez que também têm um ministro como chefe de governo, sendo a diferença aparente apenas da nomenclatura do cargo (Primeiro-ministro, para os trouxas; Ministro da Magia, para o povo mágico). Como a monarquia parlamentarista é um sistema diferente daquele a que os alunos estão habituados, seria necessário desenvolver um trabalho que os pusesse em contato com esse tipo de governo.

Inicialmente, levaríamos os alunos a tomarem consciência justamente das questões levantadas aqui sobre o sistema de governo da série *Harry Potter* e, conseqüentemente, sobre o sistema de governo britânico. Para isso, apresentaríamos aos alunos uma série de perguntas, as quais eles deveriam tentar responder, primeiramente, dialogando entre si em pequenos grupos e, não tendo conhecimentos suficientes, através de pesquisa.

Questões sobre formas de governo:

1. Quem governa o mundo bruxo de *Harry Potter* e qual o seu cargo?
2. Quais são as principais tarefas do Ministério da Magia?
3. São essas tarefas semelhantes as de governos reais?
4. Por que haveria um ministro para o mundo trouxa e outro para o bruxo?
5. Que forma de governo do nosso mundo tem um ministro principal?
6. O posto desse ministro é semelhante ao de quem no governo do Brasil?
7. Faz sentido que o governante na história de *Harry Potter* seja um ministro, uma vez que essa se passa no Reino Unido? Por quê?

A partir das respostas encontradas, os alunos seriam solicitados a, em grupos, confeccionar um infográfico (representação de informações por meio do uso de imagens e texto). Tal recurso visual teria por objetivo convencer o observador da relação entre a forma de governo em *Harry Potter* e o sistema monárquico britânico, bem como a semelhança existente entre os cargos dos dois ministros (trouxa e bruxo). Para que os alunos tomassem conhecimento das partes integrantes e do *layout* padrão de um infográfico, traríamos revistas e outras formas impressas de comunicação nos quais eles geralmente aparecem. Antes de iniciar a confecção do infográfico, construiríamos com os alunos, a partir das observações feitas, as regras básicas dessa forma de apresentação de informações: uso de imagens, de frases curtas e objetivas, de setas e outras formas de diagramação. Tal atividade proporcionaria aos alunos a oportunidade de trabalharem com uma forma diferente de exposição de ideias, a qual precisa ser planejada cuidadosamente, uma vez que não há textos extensos, a construção das frases deve ser precisa, as imagens precisam ser claras e falarem por si só e o observador deve ser capaz de compreender o que está vendo sem necessitar recorrer a outras fontes.

A partir desse trabalho, os alunos teriam identificado o sistema de governo britânico como uma monarquia parlamentarista, embora, para fazerem essa identificação, tenham se valido mais da imagem do primeiro-ministro do que propriamente da figura do chefe do Estado, ponto ao qual pretendemos chegar. Desse modo, voltariamos o foco para o monarca, de modo que os alunos observassem qual é a função do rei atualmente por oposição a sua

função de antigamente, uma vez que pretendemos levá-los à leitura de uma obra na qual o governante tem poderes diferentes dos atuais. Para isso, proporíamos um jogo a ser desenvolvido na informática. Quando os alunos estivessem posicionados diante dos computadores, apresentariamos um quadro dividido entre monarquia absolutista e parlamentarista, com tópicos a serem inseridos à esquerda, e não preenchido (ver Proposta de quadro para jogo). Diríamos aos alunos que o primeiro a levantar a mão e que soubesse a resposta certa ganharia o ponto. Inseriríamos o primeiro tópico e deixaríamos a turma procurar as respostas, preenchendo o quadro conforme o jogo continuasse.

Proposta de quadro para jogo:

| Monarquia | Monarquia absolutista | Monarquia parlamentarista |
|----------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Chefe de Estado | | |
| Função do chefe de Estado | | |
| Chefe de governo | | |
| Função do chefe de governo | | |
| Quem faz as leis? | | |
| Exemplo de países | | |
| Quando era mais comum? | | |

Após o jogo, solicitaríamos que os alunos escrevessem um texto dizendo se gostariam mais de ser um monarca absolutista ou contarem com um parlamento. A resposta deveria ser justificada e não se limitar a um único aspecto. Tal texto mostraria o que os alunos compreenderam das atividades propostas até então e de que maneira eles veem os dois tipos de monarquia debatidos. Na sequência, pediríamos aos alunos que lessem *Édipo Rei*, de Sófocles.

3.2.2.5 Questionando o paralelismo de uma terceira estrada

A partir da leitura do livro, traçaríamos, com a ajuda dos alunos, algumas atitudes e características que devem ser analisadas para determinarmos se um rei é bom ou não. Para

isso, diremos aos alunos que eles podem se basear, não só no livro lido (do qual podem tirar exemplos positivos e negativos), mas nas diversas histórias de reis com que já entraram em contato. A turma também deveria tentar justificar por que determinada qualidade é importante, uma vez que pretendemos que os alunos exercitem a capacidade de defender suas opiniões e se deem conta de sua fundamentação. Os aspectos citados pelos alunos deveriam ser anotados no quadro, de forma que possamos utilizá-los para a próxima etapa do trabalho. Esperaríamos que os pontos elencados aqui estivessem entre os levantados pela turma, devido à leitura que teriam acabado de fazer.

Aspectos necessários a um bom rei:

- ter conhecimento da situação do povo;
- ter preocupação para com o povo;
- ter determinação em solucionar os problemas do povo;
- ser justo;
- não ser precipitado;
- ouvir a opinião alheia.

Diante dos itens mencionados, proporíamos uma espécie de debate com o objetivo de pensar a respeito de Édipo enquanto rei. Assim, poríamos os alunos em círculo e diríamos que cada um deveria emitir um comentário com base nas atitudes da personagem. Eles não precisariam ter uma opinião formada sobre se Édipo era ou não um bom monarca, pois o objetivo é justamente trazer e comparar ideias, de forma a fornecer subsídio aos alunos para que cheguem a uma conclusão individual. Eles poderiam utilizar tanto os itens listados no quadro quanto comentários anteriores de colegas na construção do seu argumento, que não deveria ser longo nem abordar mais de um aspecto. Seria importante que, se pretendessem contra-argumentar algo dito anteriormente, tivessem certeza de quem fez o comentário e o que foi dito, tomando notas se necessário, pois cada um só teria possibilidade de falar quando chegasse a sua vez na roda. Depois da primeira volta, poderia falar só quem ainda quisesse apresentar mais algum argumento e, mesmo nesse momento, continuaríamos a utilizar a ordem do círculo. Essa atividade pode se mostrar útil para que cada aluno tente prestar atenção no que foi dito pelos outros de forma a não haver repetições, desenvolva a habilidade de rever ideias rapidamente e treine a agilidade de raciocínio na tentativa de fazer dessa troca um fluxo contínuo. Na sequência, solicitaríamos que os alunos utilizassem a discussão feita para se posicionarem sobre o tipo de rei que Édipo é, argumentando e trazendo exemplos do texto que justificassem sua opinião.

Para a próxima etapa do trabalho, poderíamos procurar nas redações dos alunos frases relacionadas aos três primeiros aspectos listados como necessários a um bom rei. Eles muito provavelmente terão mencionado a situação inicial apresentada na obra, uma vez que ela desencadeia todo o processo e a maneira pela qual Édipo procede. Diante das frases, podemos levantar a questão da identidade da força que está trazendo calamidade a Tebas, a partir dos seguintes tópicos:

Tópicos para discussão:

1. Por que o povo tebano está sendo levado ao sofrimento?
2. Quem está causando esse sofrimento?
3. Por que isso está sendo feito?
4. Por que todo o povo tebano está sendo punido se apenas um homem cometeu o crime?
5. Qual a forma de parar com essa calamidade?

Essa discussão tem o intuito de levar os alunos a perceberem que há um poder maior do que o do rei agindo, o qual se manifesta sem restrições e sem medir consequências, não havendo opção a não ser se submeter a ele, dando-lhe ou fazendo o que ele exige. Diante de tal percepção, retomariamos a questão da ditadura e do absolutismo vista anteriormente. Perguntariamos aos alunos se eles consideram que Apolo está agindo de forma ditatorial, o que lhe dá o direito de agir dessa maneira e se seria possível para os tebanos se rebelassem contra suas atitudes. Os alunos provavelmente se manifestariam no sentido de que, sendo Apolo um deus, os humanos não têm opção a não ser aceitar suas decisões. Questionariamos, então, se a posição ocupada por Édipo em Tebas também lhe atribui poderes ditatoriais considerando-se seu título e a época em que se passa a história.

Através dessa discussão e do que já havia sido trabalhado, proporíamos que os alunos, em grupos, fizessem duas listas. Em uma delas escreveriam todas as atitudes ou características apresentadas por Édipo que eles consideram ditatoriais; na outra, os aspectos e ações que eles avaliam como sendo inconsistente com essa visão. Com base no número de itens de cada lista e no peso que atribuem a cada um deles, os grupos deveriam definir se Édipo governava de forma absolutista ou não. Como trabalho final, exporiam as conclusões a que chegaram bem como a lista que levou a elas. A decisão sobre o tipo de material de apoio a ser usado durante as apresentações ficaria a critério de cada grupo, tendo o trabalho como único pré-requisito a utilização de alguma representação gráfica (cartaz, infográfico, painel comparativo, meio eletrônico).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante pensarmos o que queremos para os nossos alunos. Queremos que eles se tornem pessoas independentes com capacidade de pensarem por si sós e que não sejam facilmente influenciáveis por opiniões alheias. Desejamos que sejam capazes de desenvolver suas próprias ideias e possam justificá-las, não apenas para os outros, mas também para si mesmos. Esperamos que se tornem aptos a interagir com o mundo, empenhando-se em compreender os outros, aceitar as diferenças, descobrir novos horizontes e questionar a realidade, ao invés de serem passivos e intransigentes. Queremos que sejam capazes de perceber que sempre há outras possibilidades, mundos desconhecidos, realidades diferentes. Desejamos que estejam em contato consigo mesmos, seus sentimentos, emoções e pensamentos, com o que são, o que sonham ser e o que querem para si. Esperamos que sejam capazes de imaginar e ir além das aparências, do concreto, das limitações da rotina diária. Queremos ainda que sejam capazes de expressar as próprias ideias, suas opiniões, seus sonhos, suas crenças, falando, escrevendo, se comunicando de forma clara, permitindo aos outros que os compreendam e podendo, dessa maneira, até mesmo mudar suas circunstâncias e o mundo.

Talvez desejemos demais e não sejamos capazes de fornecer todos os subsídios necessários para ajudar nossos alunos a se desenvolverem plenamente e se tornarem tudo aquilo que têm potencialidade para ser. Afinal, nem tudo depende de nós. No entanto, devemos nos utilizar dos meios que consideramos capazes de auxiliar nesse processo de formação e crescimento mental, emocional, social, pessoal e intelectual.

Apresentamos a literatura como uma das ferramentas que mais benefícios pode trazer para esse processo, uma vez que ela põe o ser humano em contato consigo mesmo, os outros, o mundo, a imaginação e a língua, trabalhando todos esses aspectos ao mesmo tempo e de forma integrada. A literatura abre horizontes e nos incita a falar, a interagir, a questionar, a preencher, a pensar. Ler literatura é atravessar o tempo e o espaço e nos depararmos com o desconhecido, o estranho, o outro. O texto literário fornece ao seu leitor as condições para desenvolver todas aquelas características e capacidades que desejamos que afluam em nossos alunos, como procuramos mostrar, ao longo do primeiro capítulo desse trabalho, ao abordarmos suas especificidades e importância, das quais os anseios apresentados acima representam os resultados. É devido a isso que se dá sua inclusão como conteúdo essencial do Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

No entanto, é preciso que se observe o tipo de trabalho a ser feito com literatura na escola, de modo que os alunos não sejam restritos a atividades mecânicas e pouco produtivas. Eles tendem a ser treinados a procurar respostas prontas e limitadoras em sala de aula, como podemos ver através dos exercícios propostos pelos livros didáticos, os quais ainda trazem as soluções no livro do professor como se houvesse apenas uma única alternativa. Trabalhar com literatura sob esse sistema será capaz apenas de induzir a uma leitura superficial com vistas à apresentação de resultados sem exigir do aluno que se envolva com o texto literário lido. É preciso sempre buscar novas alternativas de trabalho com literatura na escola que levem a uma leitura efetiva e em profundidade e exijam do aluno que ele pense e relacione a obra consigo mesmo e com o mundo.

É possível que a literatura aja de modo mais significativo sobre o ser humano quando lida pela mera fruição e com total liberdade. No entanto, uma das razões de ser do espaço escolar é pôr o aluno em contato com aquilo que ele, muitas vezes, não procuraria naturalmente; é dar-lhe a oportunidade de conhecer e se relacionar com coisas novas e fornecer subsídios para que se torne apto a explorá-las e ir além. Diante disso, buscamos elaborar um trabalho que fosse significativo e capaz de levar o aluno à evolução intelectual e à capacidade de pensar. O procedimento para isso, como procuramos mostrar ainda no primeiro capítulo, é pôr os alunos em contato com aquilo de que eles gostam de modo a levá-los àquilo a que não estão habituados, procurando fazer isso dessa maneira que consideramos ser a mais natural possível e a qual possa levar a alcançar os melhores resultados e trazer o maior número de benefícios.

Através da análise que fizemos dos motivos e temas da série *Harry Potter* no segundo capítulo, acreditamos ter provado que esses livros trazem muitas das características apontadas como aspectos marcantes da literatura, pois ajudam pré-adolescentes e adolescentes a crescerem e formarem sua personalidade juntamente com o protagonista. Essa série tem especial valor diante do fato de que suas personagens não permanecem em um mesmo estado de seu desenvolvimento no decorrer da trama: elas aprendem e se adaptam do mesmo modo que seus jovens leitores precisam fazer. Além disso, a obra de Rowling apresenta uma ampla gama de temas e assuntos a serem explorados, bem como diversos intertextos, que podem ou não ser posteriormente pesquisados, mas que entram na história de modo natural, criando uma nova possibilidade sem exigir que o leitor a persiga, sem fazê-lo se sentir incompetente por não conhecê-la.

Procuramos, ainda no segundo capítulo, mostrar a relevância da leitura de obras canônicas, devido àquelas características que as fazem únicas e lhes permitem sobreviver ao

tempo e ao espaço, influenciando de forma constante e recorrente a cultura, exigindo releituras e desestabilizando o leitor de forma que ele venha a se reorganizar e, desse modo, aprender mais sobre si e sobre o mundo. Mostramos, no entanto, que por sua complexidade os textos canônicos tendem a ser considerados difíceis e rejeitados pelos alunos antes mesmo de serem lidos, o que faz necessário procurar uma estratégia para introduzir sua leitura. Nesse ponto, os livros sobre o menino bruxo novamente vêm em nosso auxílio, pois, sendo suas temáticas variadas, permitem-nos explorá-las de modo a estabelecer um elo por meio do qual possamos introduzir leituras canônicas

Assim procuramos desenvolver aqui, no terceiro capítulo, uma proposta para alcançar a meta de envolver os alunos com literatura e formá-los enquanto leitores, utilizando a série *Harry Potter* e abordando uma variedade de temas e sugestões de atividades. O trabalho com cada livro foi dividido, de forma geral, em cinco partes, com exceção do quinto volume da série que conta com uma etapa a mais em virtude da necessidade de retomada dos eventos finais de seu predecessor para uma melhor compreensão dos rumos da trama. A primeira etapa a ser desenvolvida com cada livro e paralelamente à sua leitura busca fornecer aos alunos ou trazer para primeiro plano conhecimentos prévios que possam ter a respeito do assunto que será abordado de forma a disponibilizar-lhes subsídios e dar-lhes uma base sobre a qual desenvolverem suas ideias, pois, do contrário, a proposta pode parecer-lhes muito vaga ou complexa, deixando-os desorientados. A segunda etapa pretende aplicar os conhecimentos prévios anteriormente elencados à leitura feita, de modo a permitir aos alunos aprofundá-la e relacioná-la com outros aspectos da realidade, da história ou da cultura, desenvolvendo assim sua capacidade de raciocínio e seu senso crítico, bem como ampliando sua leitura da obra. A terceira etapa visa a dar um novo enfoque ao assunto até então trabalhado, sem desvinculá-lo da abordagem que lhe foi dada até então, mas mostrando aos alunos que ela pode ser visualizada por outro ângulo mesmo na série *Harry Potter*, o que permite expandir a percepção que o leitor tem do tópico e voltar sua atenção para uma nova obra, então canônica, a ser lida sob essa nova perspectiva. A quarta etapa aspira a auxiliar o aluno na leitura, compreensão e análise do texto canônico a partir do assunto abordado sob a nova ótica, levando-o, mais uma vez, ao desenvolvimento da sua capacidade de leitura e de inferência, ampliando seu horizonte literário e fornecendo-lhe novas possibilidades de observação e questionamento de sua realidade, a partir do conhecimento e trabalho com uma obra mais valorizada.

As propostas exploram um assunto ou estrutura em cada volume da série, mas há muitos outros que poderiam ser selecionados e não o foram por uma necessidade de restringir

o trabalho. O mesmo se dá quanto à escolha dos tipos de atividades planejadas que poderiam ser alteradas de acordo com as condições do meio em que fossem aplicadas. Procuramos, no entanto, fazer um trabalho utilizando assuntos, mídias e métodos variados, de modo a permitir a aprendizagem e o aperfeiçoamento em diversas áreas e habilitar os alunos a lidarem com a complexidade diária e de textos que venha a ler. Didaticamente, fixamos a pesquisa, a discussão e a comparação como recorrentes e essenciais, devido à necessidade atual de encontrarmos respostas em meio a uma rede carregada de informações, à importância do desenvolvimento da capacidade de troca e de comunicação e à relevância de sermos capazes de estabelecer relações e, desse modo, questionar nossos predicamentos. Essa última habilidade permite ainda que os alunos sejam capazes de analisar a série *Harry Potter* e contrapô-la a outras leituras.

As atividades propostas aqui são trabalhos que demandam tempo e comprometimento por parte de alunos e professores. Porém, acreditamos que sejam capazes de contribuir para algumas daquelas qualidades e habilidades que desejamos estimular.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. Tradução de Arlene Caetano. *A psicanálise dos contos de fadas*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BLOOM, Harold. *The western canon: the books and school of the ages*. New York: Riverhead, 1994.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares do ensino médio – volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 1993. Cap. 1, p. 9-16.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritores*. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: a psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

ECO, Umberto. *A literatura contra o efêmero*. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/sitedobg/Home/sobre-literatura/a-literatura-contra-o-efemero>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

EURÍPEDES. *Medeia*. São Paulo: Odysseus, 2006.

FILIPOUSKI, Ana Mariza. Para que ler literatura na Escola. In: FILIPOUSKI, A. M. (Org.); MARCHI, D. M. (Org.); SCHAFFER, N. O. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

JAGUAR (Org.); SERGIO AUGUSTO (Org.). *O Pasquim: antologia - volume I - 1969-1971*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2006.

JACOBY, Sissa. Prazer de ler: a mágica de Harry Potter. *Letras de Hoje* (Porto Alegre), Porto Alegre, n.128, p. 183-194, 2002.

JACOBY, Sissa (Org.); RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter*. Passo Fundo: UPF, 2005.

JACOBS, Jürgen / Markus Krause: Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. Zum 20. Jahrhundert [O romance de formação alemão. História do gênero do século XVIII ao século XX]. Munique, 1989. Citado por MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: *Poétique, Revista de Teoria e Análise literárias*, n. 27: Intertextualidades. Tradução de Clara Crabbê Rocha. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. In: *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 61-90.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

LLOSA, Mario Vargas. *A importância da literatura*. Disponível em: <<http://sarauxyz.blogspot.com/2009/03/importancia-da-literatura-mario-vargas.html>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCHI, Diana Maria. *Literatura infanto-juvenil: Critérios para a seleção*. Cadernos Pedagógicos SMED, Porto Alegre, n. 2, p.7-14, dezembro, 1994.

MOLIÈRE. *Don Juan*. Tradução de Celina Diaféria. São Paulo: Hedra, 2006.

NEVES, Tânia Regina Pires. O processamento da informação na leitura de textos em sala de aula. *Coleção Ensaio*. Santa Maria: UFSM, v. 1. p. 327-340, 1998.

OVÍDIO. *As Metamorfoses*. Tradução de Antônio Feliciano de Castilho. Rio de Janeiro: Simões, 1959.

PITTA, Patrícia Indiará Magero. *A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade: o caso Harry Potter*. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Letras, área de Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POE, Edgar Allan. William Wilson. *Antologia de contos extraordinários*. Tradução de Brenno Silveira. São Paulo: BestBolso, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSENFELD, Anatol. *Estrutura e problemas da obra literária*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

RÖSING, Tania M. K.; VARGAS, Maria Lucia Bandeira. O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e o interesse *online* dos jovens. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Questões de Literatura para jovens*. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000a.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e a Câmara Secreta*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e o prisioneiro de Askaban*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000c.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e o Cálice de Fogo*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e a Ordem de Fênix*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e o enigma do Príncipe*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SMADJA, Isabelle. *Harry Potter: as razões do sucesso*. Tradução de Ângela Ramalho Viana e Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

SOFOCLES. *Édipo Rei*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SWIFT, Jonathan. *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas*. Tradução de Henrique Marques Júnior. São Paulo: Cultura, 1940.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. Campinas: São Paulo: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Ato institucional nº 5¹⁰

Senado Federal
Subsecretaria de Informações

ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e

CONSIDERANDO que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, "os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria" (Preâmbulo do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964);

CONSIDERANDO que o Governo da República, responsável pela execução daqueles objetivos e pela ordem e segurança internas, não só não pode permitir que pessoas ou grupos antirrevolucionários contra ela trabalhem, tramem ou ajam, sob pena de estar faltando a compromissos que assumiu com o povo brasileiro, bem como porque o Poder Revolucionário, ao editar o Ato Institucional nº 2, afirmou, categoricamente, que "não se disse que a Revolução foi, mas que é e continuará" e, portanto, o processo revolucionário em desenvolvimento não pode ser detido;

CONSIDERANDO que esse mesmo Poder Revolucionário, exercido pelo Presidente da República, ao convocar o Congresso Nacional para discutir, votar e promulgar a nova Constituição, estabeleceu que esta, além de representar "a institucionalização dos ideais e princípios da Revolução", deveria "assegurar a continuidade da obra revolucionária" (Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966);

CONSIDERANDO, no entanto, que atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais, comprovam que os instrumentos jurídicos, que a Revolução vitoriosa outorgou à Nação para sua defesa, desenvolvimento e bem-estar de seu povo, estão servindo de meios para combatê-la e destruí-la;

CONSIDERANDO que, assim, se torna imperiosa a adoção de medidas que impeçam sejam

¹⁰ Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194620>> . Acesso em: 12 de junho de 2010.

frustrados os ideais superiores da Revolução, preservando a ordem, a segurança, a tranquilidade, o desenvolvimento econômico e cultural e a harmonia política e social do País comprometidos por processos subversivos e de guerra revolucionária;

CONSIDERANDO que todos esses fatos perturbadores da ordem são contrários aos ideais e à consolidação do Movimento de março de 1964, obrigando os que por ele se responsabilizaram e juraram defendê-lo, a adotarem as providências necessárias, que evitem sua destruição,

Resolve editar o seguinte

ATO INSTITUCIONAL

Art. 1º - São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional.

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

§ 2º - Durante o período de recesso, os Senadores, os Deputados federais, estaduais e os Vereadores só perceberão a parte fixa de seus subsídios.

§ 3º - Em caso de recesso da Câmara Municipal, a fiscalização financeira e orçamentária dos Municípios que não possuam Tribunal de Contas, será exercida pelo do respectivo Estado, estendendo sua ação às funções de auditoria, julgamento das contas dos administradores e demais responsáveis por bens e valores públicos.

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Parágrafo único - Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixados em lei.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Parágrafo único - Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quorum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

- a) liberdade vigiada;
- b) proibição de frequentar determinados lugares;
- c) domicílio determinado,

§ 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

§ 2º - As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário.

Art. 6º - Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo.

§ 1º - O Presidente da República poderá mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregado de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço.

§ 2º - O disposto neste artigo e seu § 1º aplica-se, também, nos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios.

Art. 7º - O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo.

Art. 8º - O Presidente da República poderá, após investigação, decretar o confisco de bens de todos quantos tenham enriquecido, ilicitamente, no exercício de cargo ou função pública, inclusive de autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

Parágrafo único - Provada a legitimidade da aquisição dos bens, far-se-á sua restituição.

Art. 9º - O Presidente da República poderá baixar Atos Complementares para a execução deste Ato Institucional, bem como adotar, se necessário à defesa da Revolução, as medidas previstas nas alíneas *d* e *e* do § 2º do art. 152 da Constituição.

Art. 10 - Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Art. 12 - O presente Ato Institucional entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de dezembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Luís Antônio da Gama e Silva

Augusto Hamann Rademaker Grünewald

Aurélio de Lyra Tavares

José de Magalhães Pinto

Antônio Delfim Netto

Mário David Andreazza

Ivo Arzua Pereira

Tarso Dutra

Jarbas G. Passarinho

Márcio de Souza e Mello

Leonel Miranda

José Costa Cavalcanti

Edmundo de Macedo Soares

Hélio Beltrão

Afonso A. Lima

Carlos F. de Simas

ANEXO B – O pingente que deu certo

O pingente que deu certo¹¹

Sérgio Augusto



Foi o maior fenômeno editorial da imprensa brasileira. E não adianta discutir. O *Cruzeiro*? Tinha atrás de si uma poderosa empresa jornalística, os Diários Associados de Assis Chateaubriand. *Veja*? Ora, veja. Com a editora Abril bancando a aventura, modéstia à parte, até eu. Atrás de *O Pasquim*, só havia um punhado de porras-loucas.

Assumidamente nanico, moleque, paroquial e abusado, nasceu sob a suspeita de que duraria pouco tempo; menos até que os oito números da *Pif-Paf*, criada em 1964 por Millôr Fernandes e inviabilizada pela censura dos milicos que naquele ano haviam assumido o poder. Mas durou, afinal, 1072 números — o equivalente a 22 anos de vida.

As suspeitas iniciais tinham sua razão de ser. Onde já se viu um jornal sem patrão, onde todos os colaboradores podiam escrever o que bem entendessem e como bem entendessem? Pois a velha utopia de dez em cada dez jornalistas revelou-se, mais do que factível, um sucesso — fulminante e retumbante. A tal ponto que o céptico Millôr, que no primeiro número previra menos de três meses de vida para o solerte hebdomadário, admitiu, já no quarto número, que se equivocara.

Claro que se tivesse surgido na Mooca, nem com a Abril de arrimo, o *Pasquim* (que, de uma hora pra outra, abriu mão do artigo definido) não teria dado certo. Não bastasse ser carioca, o *Pasquim* era uma cria ipanemense. "É Ipanema engarrafada", proclamou um diplomata brasileiro (não foi o Vinicius, não) — isso numa época em que Ipanema, já internacionalmente famosa por obra de Tom & Vinicius, orgulhava-se de ser o bairro mais moderno, cosmopolita, liberado e charmoso do Brasil, o nosso Greenwich Village, a nossa Rive Gauche, um Xangri-lá à beira-mar, plantado para onde os olhares do resto do país, morrendo de inveja, convergiam.

(Curiosamente, só na metade de sua trajetória o *Pasquim* se instalaria em seu "bairro natal", num

¹¹ SERGIO AUGUSTO. O pingente que deu certo. (Jaguar e Sergio Augusto (Orgs.), 2006). Também disponível em: <<http://www.digestivo cultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=320>>. Acesso em: 13 de setembro de 2010.

solar normando *fake*, bem no cocuruto da ladeira Saint Roman. Sua primeira redação foi na rua do Resende, no centro da cidade, numa sala da Distribuidora Imprensa, 50% dona do negócio; a segunda no Flamengo, na rua Clarisse Índio do Brasil, 32; a terceira no Jardim Botânico. Até em Copacabana a redação operou por um curto e ingrato período.)

Foi, sem dúvida, um risco; quase uma bravata. Entre setembro de 1968, quando a ideia do jornal não era mais que um brilho nos olhos de Jaguar e Tarso de Castro, e 26 de junho de 1969, quando o primeiro número chegou às bancas, os generais haviam "legalizado" a ditadura com o AI-5 e a censura apertara as cravelhas nas redações menos dóceis ao novo regime. O *Pasquim* não pagou barato pela audácia de nascer já do contra (sobretudo contra as babaquices da classe média) e "livre como um táxi", "equilibrado como um pingente", incômodo como "um folião num velório". E ainda que nos primeiros tempos fosse mais folgazão, gozador, festivo (a expressão "esquerda festiva" foi inventada por um de seus colaboradores, Carlos Leonam) e atento a questões de comportamento, aos poucos deixou-se contaminar pelo inevitável: a indignação política. Sem, contudo, abrir mão do velho preceito de Horácio (reciclado por Jean de Santeuil): o riso é a melhor arma contra todas as imposturas.

Em seus primeiros números, tratou muito de futebol, amenidades, música (naquela base que o Sérgio Cabral apreciava: samba & chorinho), cinema, teatro, do sucesso de Glauber Rocha no Festival da Cannes, do direito de as mulheres tomarem cafezinho no balcão sem ser molestadas (uma das bandeiras de Martha Alencar, a primeira diva da redação). O mercurial Tarso de Castro, dínamo do veículo, debochava de tudo, gozava amigos e desafetos, fazia o humor mais petulante e agressivo do grupo — e também, que pena, o mais perecível. Luís Carlos Maciel encontrou de cara o seu nicho: a contracultura. Salvo engano, foi ele quem inventou (ou pelo menos popularizou) expressões condenadas à imortalidade como "barato", "curtir", "sarro" (no sentido de gozação), que ao lado de outras gírias, ressuscitadas ("balaco", "balacobaco"), liberadas ("bicha") ou eufemísticas ("duca", "paca", "mifu", "sifu", "nusfu"), fizeram o jornal cair na boca do povo e nos verbetes do *Aurélio*.

Ao núcleo fundador agregaram-se, paulatinamente, três cabeças privilegiadas: Henfil (que entrou no número 2), Paulo Francis (que debutou no número 6, com um texto sobre o Marquês de Sade) e Ivan Lessa (que vivia em Londres e só estreou no número 27). Entre os astros convidados, a fina flor da intelectualidade e da boemia carioca:

Vinicius de Moraes, Otto Maria Carpeaux, Ferreira Gullar, Glauber, Chico Buarque (autoexilado em Roma), Caetano Veloso (idem em Londres), Chico Anísio, Jô Soares, Marcos Vasconcellos, Flávio Rangel, Fernando Sabino, Antonio Callado, Sérgio Noronha, Daniel Más (o *enfant terrible* do colunismo social), Telmo Martino, Luís Fernando Verissimo, Carlos Heitor Cony, Rubem Fonseca, Ruy Castro, Fausto Wolff, Reynaldo Jardim, Newton Carlos, Luís Garcia (fugaz correspondente em Nova York), Angelo de Aquino, Alfredo Grieco. Sem contar os bambas de fora mesmo, do hemisfério norte, como Jules Feiffer, James Thurber, André François, Wolinski, Copi, Tomi Ungerer, o português Santos Fernando etc.

Quando o jornal estourou ("De tanto ver triunfar as nulidades, o *Pasquim* acabou dando certo", proclamava um de seus dísticos semanais), quem mais se surpreendeu com aquele imprevisto foram os seus próprios redatores e cartunistas. Mas já que os deuses, para frustração dos milicos, pareciam estar do lado da gente, o jeito foi relaxar e aproveitar o sucesso até a última gota de uísque e o último rabo-de-saia.

Tamanho era o prestígio do jornaleco, que se desse na telha de seus editores imprimir uma edição toda em latim ou grego, a vendagem seria a mesma e não faltaria quem achasse a ideia "duca" (ou seja, do cacete). Isso nunca aconteceu, mas é fato comprovado que um dia, com a página do Tarso em branco e seu *deadline* vencido, Jaguar fez valer sua autoridade e sua porra-louquice, enchendo todo o espaço com a palavra "blabláblá", mantendo a assinatura do Tarso, que afinal levou a fama

pela original ideia. Os leitores acharam o máximo, inventivo, o escambau — especialmente aqueles que entenderam a brincadeira como uma dissimulada cutucada na Censura, não pelo que de fato era: um inconsequente sarro dadaísta.

O leitor padrão do jornal (70% do total) tinha entre 18 e 30 anos, o filé *mignon* do mercado. Em circunstâncias normais, vendendo (já no número 16) 80 mil exemplares e aumentando a tiragem, em dez semanas, para 200 mil, em sete meses teria se transformado numa mina de ouro. Mas, apesar de todos esses números, os anunciantes fugiam do jornal, a maioria por medo de uma prensa do governo, que muitos deles, aliás, levaram. A ditadura e seus apóstolos não achavam a menor graça no *Pasquim* e tentaram, por todos os meios, destruí-lo. Para eles, "aquilo" era um antro de comunistas, bêbados, pervertidos e drogados, empenhados em difundir ideologias exóticas e subversivas, desencaminhar a juventude e destruir a família brasileira. Um "panfleto fescenino", na ranzinza avaliação do dr. Gustavo Corção, colunista de *O Globo* e um dos judas favoritos da turma, ao lado de David Nasser, Roberto Campos e Nelson Rodrigues.

No fundo, o *Pasquim* não passava de um hebdô anarquista, misto de *Harakiri* e *Village Voice*. E, acima de tudo, anárquico — em todas as suas instâncias, inclusive na vigilância aos que administravam a empresa, uma sucessão inesgotável de larápios e aldrabões. Enquanto estes agiam (demais ou de menos), a redação e agregados curtiam e regiam a boemia ipanemense, de preferência no Flag e no Antonio's, que, aliás, ficavam, respectivamente, em Copacabana e no Leblon.

Muitas outras gerações de jornalistas boêmios animaram o Rio, mas nenhuma delas pôde dar-se ao luxo de estender suas farras ao trabalho na redação como a turma do *Pasquim*. Suas reuniões de pauta, quando havia, eram uma festa — ou, melhor, uma esbórnia. Ainda mais zoneadas eram as entrevistas, sempre coletivas e regadas a Buchanan's, e cujo inusitado clima de descontração outros tentaram em vão imitar. Várias fizeram história, como as de Leila Diniz, Madame Satã e a líder feminista Betty Friedan, que, diga-se, quase saiu no pau com o Millôr.

Cabia tudo no *Pasquim*. Até artigos sérios. Os de Paulo Francis só eram sérios nos temas, na aparência, e às vezes nem isso. Francis foi um dos fenômenos mais intrigantes do jornal: um intelectual cujo rompimento com a sisudez e a linguagem engomada do jornalismo político e cultural abriu-lhe as portas para a popularidade. Algumas expressões de sua autoria, como "raciocinando em bloco" e "inserido no contexto", sempre destacadas e gozadas pelo Jaguar, acabaram virando bordões do Chacrinha.

Outro fenômeno foi Ivan Lessa, cuja frenética inventividade invadia quase todas as páginas do jornal, a começar pela seção de cartas dos leitores, que a partir de uma época passou a responder, oculto pelo pseudônimo de Edélio Tavares, um consumado cafajeste que tratava os leitores aos pontapés. Os iniciados e os masoquistas adoravam. Não menos agressiva e desbocada era dona Edelmar Barbosa (outra invenção de Ivan), que de gravador em punho fazia entrevistas imaginárias com personalidades internacionais.

Na contracapa Ivan também era absoluto, ora com suas fotonovelas debochadas e surrealistas, volta e meia estreladas por gente famosa (até Fernanda Montenegro protagonizou uma), ora com a coluna "Gip-Gip, Nhéco-Nhéco" (nome extraído de uma estrofe de "Trepá no Coqueiro"), um mosaico de desaforismos de fazer Groucho Marx e o Barão de Itararé babarem de inveja: "No Brasil morre-se muito de médico"; "Num país onde o futuro a Deus pertence, os agnósticos perguntam: 'E o passado? Quem vai se responsabilizar por ele?'; "Todo homem tem o sagrado direito de ser imbecil por conta própria"; "O brasileiro é um povo com os pés no chão — e as mãos também"; "Todos os editoriais da imprensa brasileira têm dois dedos de testa e são escritos numa escola militar do Panamá". Um deles ("A cada 15 anos os brasileiros esquecem o que aconteceu nos últimos 15 anos") até virou epígrafe de um filme.

(Que ninguém estranhe a ausência de Edélsio, dona Edelmar e do Gip-Gip neste volume, pois ele cobre somente os primeiros 150 números do Pasquim e essas invenções geniais do Ivan só surgiram depois.)

Millôr gosta de dizer que nenhum humorista atira para matar. Os milicos da ditadura, incrédulos e paranoicos, não foram nessa e vigiaram com crescente rigor as gracinhas do jornal. Seu 39º número chegou às bancas, em março de 1970, com o seguinte aviso: "Este número foi submetido à censura e liberado." Com vários cortes. Mas disso o leitor não podia ser informado. Na capa, Sig fantasiado de Estátua da Liberdade, suando de medo e empunhando, à guisa de tocha, um *Pasquim* em chamas. Dias antes, uma bomba fora colocada na sede do jornal, na Clarisse Índio do Brasil, que só não explodiu por incompetência dos terroristas, gente da própria polícia.

Como se vê, a censura prévia não liberava o jornal de outros tipos de agressão. Algumas edições, não obstante "aprovadas" e "liberadas", foram inopinadamente recolhidas nas bancas por ordem de alguma "autoridade" que não se dera por satisfeita com os cortes executados por D. Marina, nosso primeiro Catão de saias. Primeiro e último. Depois dela, só deu gorila, com e sem pijama.

D. Marina trabalhava dentro da redação, *modus operandi* promíscuo e contraproducente para qualquer censor razoavelmente civilizado. Cordial, D. Marina acabou ficando amiga da patota do jornal e, como era chegada a uma birita, entre um gole e outro, aprovava muita coisa que não devia. Caiu em desgraça ao deixar passar um cartum, bolado por Ziraldo e feito em cima do famoso quadro de Pedro Américo sobre o Grito do Ipiranga, com D. Pedro I gritando "Eu quero é mocotó!", em vez de "Independência ou Morte!". No lugar dela entrou o general da reserva Juarez Paes Pinto, até então mais famoso por ser o pai de Helô Pinheiro (*née* Heloísa Eneida Menezes Paes Pinto), a "Garota de Ipanema". Depois que o general foi derrubado por aprovar uma entrevista com uma antropóloga americana, que afirmava haver racismo no Brasil, sim senhor, o jornal passou a ser censurado em Brasília, no próprio covil da repressão, o Centro de Informações do Exército, por canetas Pilot anônimas, implacáveis e vingativas. E assim foi até 1975, quando a censura acabou.

Minha relação com o *Pasquim* começou na tribuna de imprensa do Maracanã, por volta de agosto de 1969. O jornal tinha poucas semanas de vida e de sua equipe original eu só não conhecia o Claudius, o Tarso e o Prósperi. Embora fosse amigo de Jaguar, Millôr, Ziraldo, Fortuna e conhecesse, ainda que mal, o Francis, quem me convidou "para escrever qualquer coisa" foi Sérgio Cabral, no intervalo de um Botafogo x Vasco. A primeira coisa acabou sendo um artigo, pretensamente engraçado, sobre a atriz Sharon Tate, que dois anos antes de ser assassinada por Charles Manson tivera o prazer de passar dez dias tomando banho de piscina comigo num cruzeiro entre Acapulco e Los Angeles.

(Não, não, desculpe, foi o contrário: eu é que tivera o prazer de passar dez dias tomando banho de piscina com ela, a bordo de um daqueles navios celebrizados pela telessérie *Love Boat*. Tenho fotos para provar.)

Acho que agradei — ao *Pasquim*, bem entendido — mas só voltei a ser convidado a colaborar quando a maior parte da redação foi curtir férias compulsórias no xadrez da Vila Militar e o jornal passou a ser feito por um mutirão de jornalistas, com Millôr, Henfil, Martha e Miguel Paiva na retaguarda.

No dia 1º de novembro de 1970, com o número 72 já na gráfica, Cabral e Fortuna estavam em Campos, no interior do Estado do Rio, quando foram avisados de que Ziraldo, Francis, Maciel, o fotógrafo Paulo Garcez (em plena lua-de-mel!) e Haroldo Zager Tinoco (na época, *boy* do jornal) haviam sido presos. Fortuna foi agregado ao grupo ao chegar de volta ao Rio, no dia 3. Na companhia de Jaguar, Cabral foi à polícia para depor e tentar libertar os companheiros. De lá saíram para juntar-se aos amigos nas celas da Vila Militar, para onde Tarso também foi levado. As duas

semanas de prisão, inicialmente previstas, acabaram esticadas para dois meses. Por que motivo foram presos? Nunca souberam.

Do número 74 ao 80, o *Pasquim* se transfigurou. Para todos os efeitos, baixara um surto de gripe na redação, atingindo nove integrantes da patota. A metafórica gripe foi a maneira cifrada que Martha, Millôr e Henfil encontraram para informar aos leitores o que acontecera. Com a patota em liberdade e de volta à redação, ganhei um novo padrinho, Francis, e uma atribuição: produzir textos sobre cinema que fugissem ao ramerrão da grande imprensa. Por osmose, acabei caindo na galhofa. E quando me dei conta, já me tornara um arremedo de humorista, afeiçoado a paródias.

Entrei efetivamente para o jornal com o Tarso na porta de saída, em pé de guerra com Millôr e outros membros da equipe. Pouco depois, Paulo Francis mandou-se para Nova York. Pressionado pela Censura, cada vez mais perseguido por terroristas de direita (daí o *slogan* "Um jornal mais verde de susto que de esperança"), boicotado pelas agências de publicidade e imerso em dívidas, o *Pasquim* viu-se num beco sem saída e obrigado a experimentar novas formas de sobrevivência. Em janeiro de 1972, pressionado por Ziraldo e Jaguar, assumi a editoria geral. Por sorte, Ivan Lessa, em Londres havia quatro anos, estava voltando para o Brasil. Com Ivan na redação e Millôr empossado, meses depois, na direção do jornal, uma nova fase teve início.

Foi nesse período que surgiram algumas das seções e brincadeiras pelas quais até hoje o *Pasquim* costuma ser lembrado. Àquela altura, além de editar as dicas, ajudava Ivan a zorrar o jornal, cobrindo-o de minúsculos e zombeteiros grafites, perpetrados com a pena e o nanquim do Jaguar, e a produzir uma coluna de notas ("Os do Pasquim...") sobre filmes, livros, programas de TV e eventos culturais, sem assinatura e inspirada na seção "*Talk of the Town*" da revista *The New Yorker*, quando anonimamente redigida pelo inigualável E.B. White.

Na página mais nobre, a 3, Millôr inaugurou uma coluna fixa de notas sobre os mais variados assuntos, cujo título, "Isto É Isto", era uma homenagem a Shakespeare (ou, então, ao Lorenz Hart de *The Lady is a Tramp*). Sempre encimada por um pensamento alheio (ou pensamentão, como dizia Millôr), só baixou de qualidade nas três semanas em que foi escrita por mim. É nisso que dá permitir que o Millôr tire férias. Não satisfeito em deixar seus leitores na orfandade, ao voltar das férias, o mestre de todos nós sugeriu que eu assumisse de vez aquele espaço. E foi assim que, em abril de 1975, "Isto É Isto" transformou-se em "É Isso Aí", impicante página de tópicos basicamente sobre política e crítica ao comportamento da grande imprensa, que me deu muito trabalho, prazer, leitores e dissabores.

De todo modo, não obstante, apesar dos pesares, foi muito bom enquanto durou. Para mim durou até setembro de 1979. Se pudesse, começaria tudo outra vez. Mesmo sem saber se uma farsa, quando se repete, vira história.

ANEXO C – Cálice (música)¹²**Cálice**

Gilberto Gil/Chico Buarque - 1973

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
 Tragar a dor, engolir a labuta
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoia
 Atordoado eu permaneço atento
 Na arquibancada pra a qualquer momento
 Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda
 De muito usada a faca já não corta
 Como é difícil, pai, abrir a porta
 Essa palavra presa na garganta
 Esse pileque homérico no mundo
 De que adianta ter boa vontade
 Mesmo calado o peito, resta a cuca
 Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
 Nem seja a vida um fato consumado
 Quero inventar o meu próprio pecado
 Quero morrer do meu próprio veneno
 Quero perder de vez tua cabeça
 Minha cabeça perder teu juízo
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel
 Me embriagar até que alguém me esqueça

¹²BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. In: BUARQUE, Chico. *Chico Buarque*. Direção artística: Sérgio de Carvalho. Rio de Janeiro: Phonogram, p1978. 1 disco sonoro (32 min 53 s). 33 1/3 rpm, estéreo, 12 pol. Lado A, faixa 2 (4 min).