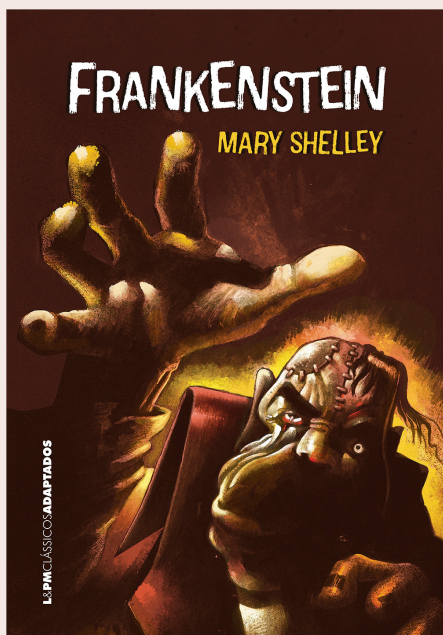


MATERIAL DE APOIO DO PROFESSOR

Frankenstein



AUTORIA DE
Mary Shelley

ADAPTAÇÃO E TRADUÇÃO DE
CLAUDIA BUCHWEITZ

ILUSTRAÇÕES DE
GILMAR FRAGA

ORGANIZAÇÃO DE
LUÍS AUGUSTO FISCHER

**PRODUÇÃO DE
CONTEÚDO:**

Kátia Chiaradia e
Marcella Abboud

TÍTULO

Frankenstein

AUTORA

Mary Shelley

ADAPTADORA E TRADUTORA

Claudia Buchweitz

ILUSTRADOR

Gilmar Fraga

ORGANIZADOR

Luis Augusto Fischer

FORMATO

135 mm x 205 mm

TEMAS

Ficção científica, mistério e fantasia; Diálogos com a história e a filosofia

GÊNERO

Novela

PRODUÇÃO DE CONTEÚDO**Kátia Chiaradia**

É graduada em Letras, mestre e doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. Trabalha com formação docente e materiais de literatura em contexto escolar há mais de uma década. A presença da literatura na escola é também o tema de sua pesquisa de pós-doutorado na UERJ. Tem poucas certezas, mas uma delas é de que ensinar é um superpoder. É meio geek, meio nerd e deseja vida longa e próspera à literatura.

Marcella Abboud

É graduada em Letras, mestre e doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. É professora de Literatura e Língua Portuguesa e escritora. O mundo dos livros a cativa tanto que, hoje, além de escrever, edita, revisa e traduz livros. Para além da linguagem literária, outras duas são seus grandes amores: a moda e a dança.

SUMÁRIO

Carta ao professor	4
1. Sobre os autores	6
Autora	6
Adaptadora e tradutora	6
Ilustrador	7
Organizador	7
2. <i>Frankenstein</i> e algumas perspectivas de leitura	8
2.1 O gênero novela em <i>Frankenstein</i>	10
2.2 O contexto de produção de <i>Frankenstein</i>	12
2.3 Os contextos de recepção de <i>Frankenstein</i> : o leitor-fruidor dos Anos Finais	13
2.3.1 A importância da adaptação	15
3. Orientações pedagógicas para <i>Frankenstein</i>	16
4. Propostas de atividades: Língua Portuguesa	17
4.1. Atividade 1: Produção de verbete sobre o gênero epistolar na literatura	17
4.1.1 Critérios para orientar a produção dos alunos na atividade 1	19
4.2. Atividade 2: Elaboração de uma reportagem sobre a importância de Mary Shelley e de <i>Frankenstein</i> para o gênero ficção científica	20
4.3. Atividade 3: Produção de um conto de ficção científica, explorando a temática da ética científica ou da solidão da criatura	23
4.3.1 Critérios para orientar a produção dos alunos na atividade 3	26
5. Orientações gerais para aulas intercomponentes com <i>Frankenstein</i>	26
5.1 Sugestões para avaliação em grupo nas atividades intercomponentes	29
6. Referencial bibliográfico comentado	29

CARTA AO PROFESSOR

Cara professora, caro professor,

Com este material, convidamos você para assumir um papel muito especial na formação dos seus estudantes: o de mediador(a) da experiência literária. Trazemos até você um material que pretende ser um apoio no seu trabalho com a obra *Frankenstein*, a qual indicamos a estudantes de **8º e 9º anos do Ensino Fundamental**. Trata-se de uma **novela** adaptada do romance original de Mary Shelley por Claudia Buchweitz, que também traduziu a obra diretamente do original. As ilustrações são de Gilmar Fraga e a organização de Luís Augusto Fischer.

O enredo é o mesmo do original: começa com uma carta do capitão Robert Walton à sua irmã, sra. Margaret Saville, descrevendo sua ida ao Polo Norte, onde pretende chegar. Quando se aproxima do local de destino, seu navio fica preso em meio ao gelo e ele vislumbra a imagem de um gigante, de relance, e um homem – Victor Frankenstein – quase à beira da morte, que é resgatado e acolhido no navio de Walton. Victor desperta sobremaneira a curiosidade de seu anfitrião e conta a ele sua história. Inicia-se, assim, um relato cronologicamente organizado, em primeira pessoa, feito pelo próprio Frankenstein, desde a sua infância até aquele momento, passando pela criação do seu universalmente conhecido monstro, que ele então perseguiu.

A adaptação mantém todas as discussões filosóficas: a relação criador e criatura, a ética na criação divina, a corrupção da humanidade via comportamento social. Essas temáticas nos permitem classificar a obra como em constantes **diálogos com a história e a filosofia**, sem que deixemos de lado, é evidente, a grandiosidade do terror gótico, considerado o primeiro livro de ficção científica, portanto, um livro que se insere na temática **ficção científica, mistério e fantasia**.

A concepção de literatura neste material está baseada na experiência do ato de ler e na fruição que dele podemos extrair. Como afirma o professor Antonio Candido (2011), a literatura é um direito humano (e aqui ela é encarada como tal). Por isso, para compreender o contexto da natureza artística da obra, teremos em mente, aqui, aspectos decisivos que foram, inclusive, centrais para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

- Compreender a literatura como sistema simbólico complexo e integrado não só ao Campo Artístico Literário, mas a todos os demais campos de atuação;
- O estudo dos gêneros literários não poderá ser limitante, mas sempre como mecanismo de organização didática, disposto a ser constantemente interpretado diante das múltiplas criações humanas;
- A literatura não se reduz a reproduzir a sociedade de uma determinada época, embora ela sempre esteja em diálogo com a história da humanidade;
- A fruição e o prazer da leitura devem estar contemplados em toda aula de literatura, ainda que a fruição não seja sempre divertida e o aproveitamento estético venha pelo incômodo e pela resistência oferecida pelo texto.



CONVERSANDO COM A BASE

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

(BRASIL, 2018, p. 87, competência específica 9 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental)

Como você já deve imaginar, esta é uma obra que muito nos motiva. Ao longo das sugestões de atividades que aqui trazemos, você encontrará propostas pensadas para apoiar seu trabalho na condução de atividades que façam bom uso dos conhecimentos prévios dos estudantes na construção de novos conhecimentos, especialmente relacionados ao desenvolvimento crítico da leitura e da escrita. Você notará, ainda, que as propostas estão organizadas em três momentos – pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura –, sempre com indicações das competências, das habilidades e dos objetivos da BNCC trabalhados em cada situação.

As propostas de trabalho que apresentamos para o livro *Frankenstein* não se restringem apenas à leitura da obra. Elas se expandem para discussões, debates, produções orais e escritas que visam a um estudante mais consciente de seus papéis e participativo em sua comunidade e no mundo que o cerca. Para nós, esse material é parte importante de uma longa caminhada, que faremos com você e seus alunos, cujo objetivo é *formar um leitor literário fruidor, capaz e crítico e um cidadão consciente, ativo por uma sociedade diversificada.*

Esperamos, assim, que você encontre um suporte significativo para trabalhar a obra *Frankenstein*. Quando nos propusemos a escrevê-lo, nosso objetivo foi construir um diálogo com você, para que juntos possamos transformar cada um dos estudantes em leitores literários, aptos a vivenciar a riqueza de experiência que a literatura é capaz de proporcionar.

Desejamos a você e seus estudantes as mais significativas experiências!

Kátia Chiaradia e Marcella Abboud

1. SOBRE OS AUTORES

RICHARD ROTHWELL/DOMÍNIO PÚBLICO



Mary Shelley

AUTORA

MARY SHELLEY

Escritora inglesa, filha de pai e mãe intelectuais, Mary foi criada com muita leitura e muita reflexão, ao contrário do que ocorria com as mulheres daquele tempo (ela nasceu em Londres, em 1797, e faleceu na mesma cidade, em 1851). Muito jovem, envolveu-se amorosamente com um escritor mais velho (e na época já casado), Percy Shelley, com quem mais tarde veio a se casar e a ter quatro filhos, mas três deles morreram ainda crianças.

A história de Victor Frankenstein, seu mais famoso livro, nasceu numa temporada que o casal passou junto com outros amigos na Suíça. Entre os amigos, estava o famoso escritor inglês Lord Byron, que em

uma noite propôs que cada um dos que estavam ali naqueles dias inventasse uma história de horror. A invenção de Mary foi a mais impressionante de todas e é a única que continua a ser lida até hoje.

BRUNA SIEBERT



Claudia Buchweitz

ADAPTADORA E TRADUTORA

CLAUDIA BUCHWEITZ

A Claudia, adaptadora do *Frankenstein*, fez a carreira profissional dela a partir de uma pergunta: “O que exatamente você quer dizer?”. Para responder a essa pergunta, ela lê, escreve e reescreve textos. Quando decidiu trabalhar com leitura e escrita, a Claudia ainda não sabia que ia ter um enorme mercado de trabalho, mas aprendeu que saber ler e escrever é vantagem em qualquer área profissional.

O trabalho dela é edição, adaptação e tradução de textos para fins específicos. Além deste livro, ela também adaptou a obra *Caninos brancos*, de Jack London. Claudia é formada em jornalismo pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e

mestre em Inglês e Literatura Correspondente pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é doutoranda do Programa de Psiquiatria e Ciências do Comportamento na UFRGS.



Gilmar Fraga

ILUSTRADOR

GILMAR FRAGA

Nascido em setembro de 1968 no Sul do Brasil, Gilmar Fraga é ilustrador e caricaturista premiado em salões de humor nacionais e internacionais. Desde 1996, trabalha com ilustração editorial para o Jornal Zero Hora (Porto Alegre/RS) e ainda encontra tempo para ilustrar capas para livros, CDs e campanhas publicitárias. Ele se diz um fanático por HQs e tem como hobby colecionar revistas e pesquisar novas técnicas e materiais para ilustração.



Luís Augusto Fischer

ORGANIZADOR

LUÍS AUGUSTO FISCHER

Professor titular de Literatura Brasileira na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), é mestre e doutor na área, com estágio pós-doutoral na Sorbonne. Tem 42 anos de experiência letiva como professor de literatura, tanto no ensino particular como no público. Trabalhou também em vários níveis do Concurso Vestibular da UFRGS, incluindo na elaboração de provas de Português e de Literatura, por cerca de duas décadas. Além disso, concebeu e produziu guias de leitura, destinados a alunos e a professores, e coordenou edições paradigmáticas de clássicos universais e brasileiros, com destaque para a coleção completa dos

romances de Machado de Assis com edições anotadas (L&PM Editores).

Tem vários livros publicados, nos campos da crítica literária e da história da literatura. Como ficcionista, é autor de contos e novelas, editadas pela L&PM e pela Ática. Já recebeu o prêmio Açorianos de Literatura por duas vezes e, em 2005, recebeu o prêmio APCA de melhor novela do ano, pela obra *Quatro negros*.

2. FRANKENSTEIN E ALGUMAS PERSPECTIVAS DE LEITURA

“Pra um homem, já seria excelente, mas para uma mulher, é extraordinário” (HINDLE, 2015, p. 9). Essa frase, relembra por Maurice Hindle, foi publicada na *Blackwood’s Edinburgh Magazine*, em março de 1823, isto é, exatos cinco anos após a primeira publicação de *Frankenstein ou o Prometeu Moderno*, de Mary Shelley. Ela é uma perfeita síntese do fenômeno que a obra foi desde sua primeira edição, que esgotou rapidamente e abalou de maneira categórica a sociedade inglesa do século XIX, considerando a baixíssima frequência de mulheres escritoras. A obra *Frankenstein* que apresentamos é uma adaptação do romance original de Mary Shelley, de 1918.

O enredo da obra é inusitado, e podemos dizer que a própria concepção do livro original também o é. Em 1816, Mary, Percy Shelley (que viria a ser seu marido) e John Polidori estavam com outros conhecidos hospedados num chalé perto do lago de Genebra, na Suíça, a convite de Lord Byron. Presos em função do mau tempo, contavam histórias – muitas vezes aterrorizadoras – para se distraírem. Os romances góticos já circulavam na época e, por volta dos anos 1930, seriam conhecidos como **penny dreadful**. Nesse contexto, teria surgido o convite do anfitrião, Lord Byron: cada um dos amigos deveria criar uma história de horror. Mary teria redigido, então, parte do enredo de *Frankenstein* naquela mesma noite e, dividindo-a com os colegas, fora eleita a melhor autora dentre as histórias contadas. Dois anos depois, seria publicada a primeira edição da versão final da obra, de maneira anônima, por insegurança da autora em colocar o próprio nome.

Afinal, tudo na situação era motivo de choque para a sociedade: (i) uma obra com tanta dor e violência ter sido escrita por uma mulher, que supostamente devia se dedicar a temas mais frívolos; (ii) a idade de Mary, que tinha apenas 18 anos e o fôlego literário de uma escritora consolidada; (iii) a atualidade das questões científicas presentes e ainda muito impactantes para o século XIX. Mas além de todos esses aspectos conjunturais, a obra carrega temas que dialogam de maneira ainda muito profunda com o leitor, mesmo duzentos anos depois de sua publicação.



AMPLIANDO

Penny dreadful: livros cujos capítulos eram vendidos, na Inglaterra do século XIX, a um *penny* (equivalente a um centavo, valor muito baixo mesmo na época), semanalmente, e cujos enredos eram cheios de monstros, mistérios, violência e sensacionalismo.

Mary Shelley não era só uma garotinha aos 18 anos. Filha de dois nomes fundamentais da cultura britânica, Mary cresceu incentivada sobremaneira para a literatura e a criação de repertório e, desde muito nova, teve acesso a discussões sobre o ceticismo e o racionalismo, a partir de seu pai, e sobre os direitos das mulheres, pela produção literária de sua mãe. Ambas as influências aparecem de forma gritante na obra, uma vez que Victor Frankenstein representa justamente o racionalismo, e a questão da maternidade também aparece implicada no ato de criação. Na ocasião da escrita de *Frankenstein*, cabe destacar, Mary Shelley já havia passado por dois traumas sobre a vida e a morte (e a ligação que as duas situações inevitavelmente estabelecem): sua mãe morrera algum tempo depois do parto, em decorrência de uma complicação, e Mary tinha perdido seu próprio filho que, nascido prematuro, morreu dias depois do parto.

Alguns dias depois da morte do bebê, Mary escreveu em seu diário: “Sonhei que meu bebê havia regressado à vida; que ele não tinha morrido, apenas ficado gelado e que eu, esfregando seu corpo e o posicionando junto ao fogo, resgatava-o da morte, de volta à vida”. Há aqui misteriosos ecos do sonho que inspiraria

A passagem descrita por Maurice Hindle mostra como há uma leitura muito única na ideia de criação pensada por Mary. Embora seja um homem o protagonista, a possibilidade de gerar vida, de fato, é uma temática feminina por excelência.

Para entender melhor a questão, cabe retomar o enredo da obra: o romance inicia-se com uma carta do capitão Robert Walton a sua irmã, sra. Margaret Saville, descrevendo sua aproximação ao Polo Norte, onde pretende chegar. Quando se aproxima do destino, seu navio fica preso em meio ao gelo, e ele vislumbra a imagem de um gigante, de relance, e um homem quase à beira da morte, a quem resgata e acolhe no navio. Esse homem é Victor Frankenstein. Ele desperta sobremaneira a curiosidade de seu anfitrião e, depois de ser solicitado, decide contar a sua história. Inicia-se um relato cronologicamente organizado, em primeira pessoa, feito pelo próprio Frankenstein, desde a sua infância até aquele momento, passando pela criação do seu universalmente conhecido monstro, que ele então persegue.

Uma vez finalizada a criação, Frankenstein se horroriza e foge da própria criatura para quem deu a vida. Os traços medonhos do monstro fazem com que Victor fuja e adoça terrivelmente. Quando recuperado, é informado de que seu irmão mais novo havia sido assassinado e, pior, que Justine, a empregada de sua casa – que era de extrema confiança –, havia sido incriminada por isso. Julgada e culpada, Justine também morre. Um a um, os amores de Victor padecem, e o assassino é o monstro. Para parar a carnificina, o monstro pede que Frankenstein crie para ele uma mulher, porque ele havia sofrido demasiadamente com a solidão.

O relato do monstro é muito sensível e ele insiste que nascera para o bem e para o amor, mas a violência da sociedade o havia ferido irremediavelmente. Victor Frankenstein até inicia o projeto de uma mulher para o monstro, mas quando ela estava quase pronta para ganhar a vida, o médico se arrepende e destrói a nova criatura. A ira do monstro é tamanha que, na noite de núpcias, Victor vê o amor de sua vida, Elizabeth, assassinada pelo monstro. Desde então, Victor decide caçá-lo e esse é o motivo da perseguição. Nesse momento, a linha temporal da digressão se encerra e, exaurido e preso no frio, Frankenstein falece. O capitão Walton continua suas cartas dizendo que, após a morte, a criatura vê o corpo do criador e informa ao capitão que sua vingança se cumprira: ele não mais mataria ninguém.

A história escrita por Mary Shelley é cativante, misteriosa e assustadora. O limite entre a vida e a morte, tão sofrida pessoalmente pela autora, é o mote de todo o enredo. A relação entre criador e criatura, inclusive, promove uma famosa relação com a obra *Paraíso perdido*, de John Milton, já que, nela, Adão também questiona a Deus por tê-lo feito passível ao erro e que ele também solicita a companhia (que será a razão de sua queda).

Em uma obra fundamental da crítica literária feminista, *The Madwoman in the Attic* (em tradução livre, *A louca no sótão*), Sandra Gilbert e Susan Gubar (2020) analisam justamente a literatura vitoriana na perspectiva das condições de produção disponíveis para autoras mulheres: enclausuradas, silenciadas, escondidas e sendo lidas como loucas. Um dos pontos-chave da análise das críticas diz respeito à maneira como as mulheres eram silenciadas em sua escrita pelo que chamaram de

“ansiedade de autoria”. Essa ansiedade era resultado da falta de modelos femininos, que fazia com que escritoras acabassem criando um subtexto feminino (às vezes, feminista) escondido dentro de uma narrativa mais convencional, mais palatável para a sociedade da época, com aspecto masculino e considerado canônico. As autoras veem em Mary Shelley um exemplo interessante do fenômeno, justamente na sua relação com *Paraíso perdido*, de John Milton – cujos versos são, inclusive, a epigrafe da história original.

Para Gilbert e Gubar (2020), há, em *Frankenstein*, uma paródia da história de criação de John Milton, mas, acima de tudo, uma estrutura de narração – sobrepondo histórias e documentos (como cartas e relatos) na formulação da narrativa e estabelecendo um complexo sistema de alusões. De acordo com as autoras, *Frankenstein* consiste em três círculos concêntricos de narração (as cartas de Walton, o recital de Victor Frankenstein para Walton e o discurso do monstro para Frankenstein), dentro dos quais estão embutidos bolsões de digressão contendo outras narrativas em miniatura.

Todo esse complexo sistema dá origem a um extenso romance gótico, nesta edição para os jovens leitores adaptado em uma novela.

2.1 O GÊNERO NOVELA EM FRANKENSTEIN

Originalmente, *Frankenstein* é um romance emblemático do gênero, escrito mesclando cartas e relatos em primeira pessoa, como numa sobreposição de documentos. Um romance romântico, inclusive, já que Mary Shelley produz no auge do romantismo inglês, conhecido também como romance gótico. A época é da ascensão da burguesia e da estruturação do sistema capitalista moderno, que substituiu o mercantilismo dos séculos anteriores. A Revolução Industrial modificava não só o modo de vida, mas principalmente a relação das pessoas com o espaço.

Os romances, enquanto gêneros literários, têm os múltiplos núcleos como característica – diversas situações são postas e sobrepostas, articulando uma vasta gama de personagens. No original de *Frankenstein*, por exemplo, a matança promovida pelo monstro ocorre em uma linha de tempo e espaço paralelos à narração da angústia de Victor Frankenstein.

Todas essas nuances tornam romances clássicos um desafio e tanto para o jovem leitor. E não basta adaptar só o tema, é fundamental que os gêneros textuais sejam de fácil assimilação para a idade a que se destina o livro, como é o caso desta adaptação, que se enquadra como uma novela.

A novela é um texto narrativo, como o romance, mas com especificidades que a tornam mais atrativa para o leitor. Segundo Sérgio Costa, em seu *Dicionário de gêneros textuais* (2008, p. 181-2), a novela é um gênero literário que remonta à Idade Média, ao surgimento das novelas de cavalaria, que narravam aventuras e feitos heroicos, passando pelas novelas sentimentais do Renascimento.

Contudo, também foi no Romantismo que esse gênero alcançou sua maturidade, com temáticas de aventura, passionais e fantásticas. Muitos *penny dreadfuls* eram, na verdade, novelas. A partir daí, a novela ganhou status de um gênero narrativo com aspectos diferenciadores do conto e do romance. Sobre suas características, o crítico literário e teórico Massaud Moisés (2013) indica que, em relação à dimensão, a novela é uma narrativa com extensão maior que a do conto e menor que a do romance. Mas esse único critério é muito vago. Mais contemporaneamente,

considera-se também que as novelas têm uma estrutura própria. Ela teria um quadro típico “a começar da ação, essencialmente multivoca, polivalente, ostenta pluralidade dramática. Constitui-se uma série de unidades ou células dramáticas encadeadas, com início, meio e fim” (MOISÉS, 2013, p. 331). É essa sequência de eventos dramáticos que diferencia a novela do conto, já que este é sempre mais breve e com foco em um único conflito.

A respeito da distinção entre novela e romance abordada por Moisés (2013), o autor destaca que a diferença está na linearidade e na sucessividade dos eventos. Diferentemente do romance, as ações nas novelas são contínuas e sucessivas, criando uma rede de ação e tempo menos complexa. Note que, mesmo mantendo o início com as cartas de Walton, o que coloca a ação *in media res*, o relato de Frankenstein começa na sua infância, de maneira muito didática, caminhando por todo o seu processo de crescimento: os estudos, a criação do monstro e a amargura que dela decorre. Há, conforme dito, três círculos de histórias: Walton narra o encontro com Frankenstein, que, por sua vez, narra sobre a experiência que tem com o monstro, o qual, enfim, discursa em monólogo para Frankenstein, mas isso acontece de forma linear, sem a ação simultânea típica dos romances.



AMPLIANDO

In media res é uma técnica literária em que a narrativa começa no meio da história cronológica, em vez de no início.

Destacamos, com atenção especial, o narrador como personagem, que aparece nesses três casos, e o espaço, que varia constantemente. No começo, o narrador da história está num navio, em viagem ao Polo Norte, quando conhece Victor Frankenstein, que relata sua trajetória. Victor nasce e passa a infância e a adolescência em Genebra, na Suíça, onde a família tinha uma casa na cidade e outra nas montanhas. Na época de entrar para a faculdade, vai morar na Alemanha, na cidade de Ingolstadt. Depois de criar o monstro, Victor volta a morar na região em que nasceu. Não apenas a cidade, mas também o lago e as montanhas ali perto serão os locais das cenas. Ali, Victor reencontra sua criatura, que vai então relatar sua história: o encontro que teve com a família que vivia numa cabana nas montanhas da Alemanha, mais ou menos perto de Ingolstadt. Depois, Victor decide se casar, mas resolve viajar antes para a Inglaterra, onde vai criar uma fêmea para o monstro. Passa por Estrasburgo, na França, e vive uns meses em Londres. Das terras inglesas, viaja até a Escócia, passando pelas cidades de Perth e Edimburgo, para depois se instalar numa das ilhas Órcades. Passa pela Irlanda, Paris, retorna para Genebra. Depois da morte de Elizabeth, Victor passa por muitos lugares, até chegar ao Mar do Norte, onde é resgatado pelo navio que havia aparecido no começo do livro.

É importante reiterar, junto aos leitores, a pluralidade dramática da obra: como tramas de um tecido, os diferentes relatos (de Walton, de Victor e do monstro) se conectam, possibilitando diversas reflexões e descobertas sobre a personagem e sua trajetória de sofrimento.

2.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE FRANKENSTEIN

Todos conhecem Frankenstein. Mas todos conhecem, de fato, Frankenstein? Não há dúvidas de que nossos jovens leitores já terão ouvido falar no “monstro Frankenstein”, mas a realidade é que este não é seu nome, mas o nome de seu criador: Victor Frankenstein.

Os textos clássicos, especialmente em contexto escolar, são materiais muito ricos: se, por um lado, constroem um repertório que permitirá ao jovem leitor, ao longo da vida, compreender inúmeras **intertextualidades** – isto é, as relações que se estabelecem entre textos; por outro, permitem uma nova visão sobre questões sociais, sejam elas concretas ou simbólicas.

Na versão original da obra, encontramos o subtítulo “Prometeu moderno”. Conta o mito que dois titãs, Prometeu e Epimeteu, eram os responsáveis pelas criações da humanidade e dos animais, moldados a partir do barro. Epimeteu teria dado aos animais todas as virtudes, como coragem e força, fazendo com que os homens ficassem sem nada. Prometeu, condoído de sua criação, ousou desafiar os deuses e roubou o fogo, poder restrito aos imortais, para entregar à humanidade, que, passaria, então, a controlar uma tecnologia que lhe faria superior às demais espécies. Como castigo, Prometeu é amarrado a um rochedo e uma águia se alimenta todas as noites de seu fígado, que se regenera ao longo do outro dia.

Diferentemente do Prometeu clássico, o Prometeu moderno, Victor Frankenstein, não busca proteger sua criatura. Na realidade, ao criá-la tentando lhe imprimir elementos que superariam a capacidade humana, como a força e a agilidade, acabou por construir um ser que assusta e causa nojo e horror a seu próprio criador. Enquanto Prometeu arrisca a própria existência, transformando-se em um eterno condenado em prol da sua criação, Frankenstein se acovarda e foge, desde o primeiro dia em que consegue animar a sua criatura. Como está descrito no capítulo 5, o criador esperava uma criatura de traços bonitos e não “aquilo”. A criatura estendeu a mão ao seu criador, que fugiu desesperadamente e lamentou a rapidez com que um sonho e um trabalho de dois anos viraram um pesadelo.

A ideia de ter um personagem assim como protagonista não é aleatória. O século XIX é conhecido como o Século da Ciência, porque muitas formas de metodologias e sistematizações datam dessa época. A questão da eletricidade, fundamental no enredo, também era recente, e Mary se interessava muito pelo assunto, indo, com frequência, a espetáculos que misturavam magia e ciência, nos quais o público delirava assistindo a faíscas serem produzidas por uma ilusionista. O desafio científico da época era captar, controlar e gerar eletricidade. Ainda não existia a luz elétrica, mas havia uma confiança de que a ciência chegaria lá. Para literalmente se fazer luz, foram muito importantes os estudos do americano Benjamin Franklin e do italiano Luigi Galvani. O primeiro inventou o para-raios e demonstrou que os raios eram de natureza elétrica, com cargas positivas e negativas. O segundo, além de ter inventado um aparelho semelhante à bateria elétrica, foi o pioneiro na realização de testes dos efeitos da eletricidade no corpo de animais.

Vale lembrar que o século XIX é também o século do romantismo gótico, cujos monstros e escuridão dialogam diretamente com a visão racionalista da época e com a sujeira que cobria a cidade de Londres, vinda da fumaça das indústrias. A atmosfera taciturna da literatura gótica foi muito bem captada pelas ilustrações desta edição, que reproduzem, em preto e branco, um contraste lúgubre, com traços muito marcados.



As ilustrações desta edição, todas compostas em preto e branco, reproduzem a atmosfera gótica do século XIX (p. 8).

2.3 OS CONTEXTOS DE RECEPÇÃO DE FRANKENSTEIN: O LEITOR-FRUIDOR DOS ANOS FINAIS

Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor.
(EAGLETON, 2003, p. 103)

Um conhecimento relativamente comum a quem trabalha com literatura é o de que, para haver leitura literária, é preciso haver a tríade **autor, texto literário e leitor**. Por um tempo, a ideia de autoria foi irrelevante, e a ideia de gênio criador, cuja voz é a verdade última, sequer existia. A ideia de que “a leitura certa” de um texto é aquela que trata do que “o autor quis dizer” ganha destaque com o romantismo e com ele predominou por muito tempo, já que, durante séculos, os estudiosos de literatura voltaram suas atenções para a importância do texto e do autor, buscando em sua biografia ou em suas opiniões as explicações – quase sempre reducionistas – para rico e plurissignificativo texto literário.

Porém, entre as décadas de 1960 e 1980, passamos a viver um redimensionamento das ideias de “texto”, “autor” e “leitor”, além de uma distinção mais óbvia sobre o que é autor e o que é voz narrativa. Alguns grandes teóricos, como Terry Eagleton, embora com diferentes ênfases, passaram a olhar mais atentamente para este terceiro elemento, o leitor, buscando entender melhor a **recepção** dos textos literários nos diferentes grupos, tempos e espaços, e, sobretudo, sua força naquilo que chamamos de leitura literária.

Olhar para um texto literário pensando não só em seu contexto de produção, mas também em seu contexto de recepção é, na prática, compreender que as experiências de vida e de leitura que cada leitor carrega consigo serão definidoras da(s) leitura(s) que ele fará dos textos que lê, uma vez que

o texto já não diz tudo, nem seu autor é o dono de um sentido para ele, o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto,

o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não). (ZAPPONE, 2019, p. 183-184)

Por isso, pensando especificamente na experiência da leitura literária em contexto escolar (ou envolta por ele), entendemos que a obra literária é aquilo dado à experiência e à consciência do leitor, pois o texto literário não deve ser compreendido de maneira descolada e desconectada da realidade tangível dos estudantes e de como eles o percebem. Mais do que isso: é você, professor(a), o mediador entre o mundo do texto e o mundo do leitor.



OUTRA LEITURA

[...] a literatura vale por ser um espaço de combate à opressão, a preconceitos e discriminações de grupos minoritários, ao mesmo tempo que disponibiliza e valoriza a representação positiva das identidades de gênero, classe, etnia e orientação sexual em um posicionamento ético. (COSSON, 2020, p. 102)

O jovem leitor (e estudante) contemporâneo, consciente não só de seu papel na construção da leitura literária como também dela na construção de sua identidade, tende a perceber literatura como uma produção cultural que representa relações sociais e expressa identidades, inclusive (ou sobretudo) as suas próprias relações e identidades. Entendemos que, para que esse jovem leitor se identifique e se reconheça em um texto, importam, grosso modo, três elementos: (1) o tema; (2) como ele é abordado e (3) como essa abordagem se situa no mundo hoje. Ou seja, aquilo que a obra diz (ou deixa de dizer) ao representar a sociedade em que esse jovem está inserido. Quando essa relação favorece uma percepção de como a pertença se dá, temos um leitor-fruidor.



CONVERSANDO COM A BASE

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos. (BRASIL, 2018, p. 496)

Seja pela intertextualidade com um clássico ou pelo esforço de adaptação, *Frankenstein* é um livro altamente recomendável para a formação leitora do jovem estudante dos Anos Finais. Isso porque a obra nos leva à reflexão acerca de temas, aos quais propomos alguns questionamentos neste material, sem qualquer pretensão de “desvendar” os vestígios do texto. Afinal, o desvendamento (se é que existe) não é um fim em si e tampouco coletivo, ao contrário, nossa hipótese é de que um olhar aberto do leitor para as variadas camadas de significados imbricadas no texto trará mais ganhos à leitura literária do que o estabelecimento de correspondências exatas, como se o texto literário fosse uma equação.

A propósito dessa reflexão, destacaremos a seguir um ponto central relacionado ao diálogo com o clássico: a importância da adaptação na formação literária.

2.3.1 A importância desta adaptação

Italo Calvino, em seu ensaio “Por que ler os clássicos” (1993, p. 15), apresenta diferentes definições do que é um livro clássico e o que constitui uma obra que assim passa a ser denominada. Destacamos duas: “é clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não prescindir desse barulho de fundo”; e “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”.

Dentro do universo das obras que adaptam obras da literatura universal, o “barulho”, conforme Calvino, certamente está no reconhecimento das personagens envolvidas. Queremos dizer, assim, que o enredo de *Frankenstein* toca temáticas universais (como a ganância, a ira, a culpa, o amor, a vaidade) enquanto, ao mesmo tempo, esse enredo já carrega novos significados contemporaneamente. Assim, nos termos de Calvino (1993), aqui reside o poder do clássico: ser reconhecido pela sua história e seguir atual para os indivíduos de outros momentos históricos.

Se pusermos em perspectiva a decisão estética da adaptação feita por Claudia Buchweitz, de transformar a obra em uma novela, temos ainda uma nova camada de releitura, aquela que diz respeito à estrutura do texto. E essa modificação para um gênero mais acessível (novelas são muito mais lineares que romances) permite que o jovem leitor escolha os elementos temáticos e estruturais que lhe convêm, com os quais guarda suficiente identificação, de modo que se sinta como parte da obra, mas também guarde certo grau de estranhamento, para que dela possa extrair algo novo para si. A dinâmica entre identificação e estranhamento é o que permite o desenvolvimento do repertório sociocultural, fundamental para fruição de obras de arte ao longo da vida, mas também permite que se experimente a existência humana em sua multiplicidade.

Pensando em um trabalho de Ensino Fundamental, faz mais sentido ao(a) professor(a) e/ou ao(a) mediador(a) de leitura se perguntar: *quanto de estranhamento e quanto de identificação, consigo, com seu espaço ou com seu tempo, este livro pode proporcionar aos jovens leitores? Quanto este livro facilitará que eles ampliem suas relações com o mundo e, portanto, com sua autonomia e capacidade crítica?* Tais questionamentos só poderão encontrar ecos no bojo de uma adaptação de qualidade.

A propósito das adaptações, Luís Augusto Fischer explica o objetivo geral delas: “é oferecer a um leitor menos habilitado ou menos experiente (na língua escrita, na tradição literária ou em ambas) a oportunidade concreta de ler clássicos da literatura, de ter um primeiro e significativo contato com eles” (FISCHER, ca. 2010, p. 10). O Ensino Fundamental é uma etapa em que o aluno está consolidando seu trabalho como leitor literário e começando a compreender a dimensão histórica de sua tradição, o que torna a adaptação um recurso essencial para permitir uma adequada leitura de um texto clássico.

No caso deste livro, além de todos os herdeiros temáticos da obra – dos zumbis do cinema aos cientistas malucos dos quadrinhos e *cartoons* – vale destacar a fundação de um gênero essencial na literatura contemporânea: a ficção científica. Devido aos seus vários subgêneros e temas tratados, ficção científica não é fácil de se definir, mas é possível dizer que as obras todas têm em comum a presença

da ciência como elemento desestabilizador, capaz de gerar uma problemática relacionada ou ao futuro ou às consequências de determinada tecnologia. Nesse sentido, *Frankenstein*, de Mary Shelley, foi o primeiro a separar ciência e misticismo para aplicar em um enredo desde a construção da infância da personagem – fã da Alquimia – como uma metonímia da própria humanidade, que cresce e aprende que a ciência e a razão superam o misticismo e a magia.

3. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA *FRANKENSTEIN*

Sabemos que este livro é proposto para ser trabalhado primordialmente pelo componente de Língua Portuguesa, mas, ao lado dessa prioridade, espera-se favorecer o alinhamento entre outros componentes e áreas, sempre tendo o estudante como centro. Assim, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC para destacar aquilo que teremos como foco na aprendizagem.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares.

Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2018, p. 136, grifo nosso)

Nesse sentido, antes de qualquer atividade, sugerimos que você, professor(a), faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas que antecedem os títulos no sumário. Essa é uma maneira de, simultaneamente, favorecer a prática de oralidade e construir um espaço propício para a motivação da leitura. A seguir, você encontrará nossas propostas de atividades para o trabalho com o livro, todas divididas entre pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Reforçamos que essa organização se trata de uma sugestão, uma vez que as propostas de atividades devem fazer sentido na sua realidade escolar e no seu planejamento.

Antes de passarmos às atividades, gostaríamos de conversar com você, professor(a), sobre um último e importante ponto. O trabalho escolar como um todo, e de maneira ainda mais especial o trabalho nas escolas públicas, deve sempre considerar o princípio de heterogeneidade dos grupos, sobretudo em salas grandes, assim como a sua relação direta com a interação. Se essa for sua realidade, professor(a), recomendamos que você considere trabalhar, sempre que possível, com os agrupamentos produtivos, uma prática metodológica que considera que os alunos têm saberes variados e diferentes e que, quando bem administrados, podem ser compartilhados, debatidos, (re)negociados. Essa prática metodológica não só estimula que os estudantes troquem entre si saberes acerca dos objetos de conhecimento (e, assim, produzam novos), como também que desenvolvam estratégias para a resolução da situação-problema proposta. Por fim, na perspectiva socioemocional, há muitos ganhos quando os estudantes analisam em conjunto diferentes pontos de vista para, então, chegarem a uma solução que represente o grupo.

4. PROPOSTAS DE ATIVIDADES: LÍNGUA PORTUGUESA

Professor(a), este material considera que a obra a ser trabalhada, além de muito encantadora, é versátil. Portanto, ao sugerirmos determinados temas, discussões e propostas, estamos certos de que essas não são as únicas abordagens possíveis.

Para fins didáticos, nossas propostas estão organizadas em três momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Em cada etapa, identificamos as práticas de linguagem privilegiadas, as competências gerais e específicas, bem como as habilidades determinadas pela BNCC para o ciclo, além dos respectivos objetivos de aprendizagem. Estes últimos foram desenhados por nós com base naquilo que entendemos mais coerente com a proposta temática e estética do livro.

4.1. ATIVIDADE 1: PRODUÇÃO DE VERBETE SOBRE O GÊNERO EPISTOLAR NA LITERATURA

A primeira atividade corresponderá às duas primeiras cartas que abrem o livro como início de uma pesquisa sobre obras epistolares e suas características.

PROCEDIMENTOS

PRÉ-LEITURA

Prática de foco: oralidade

Questione, antes de começar o trabalho com o livro, se os estudantes já ouvirem falar em Frankenstein. **Pergunte**, em caso de resposta afirmativa, quem deles poderia relatar o que sabe. Em seguida, **questione** aqueles que ouvirem o colega se acharam que a história era interessante. A ideia é que eles comecem a leitura tendo em vista que a obra encontra respaldo em elementos já conhecidos na cultura.

Embora o reconhecimento seja fundamental, **mostre** a novidade em relação ao livro, a partir do tema, com a apresentação da capa. **Incentive** o diálogo sobre os elementos paratextuais, como o nome da autora e o da adaptadora. **Estimule** que os alunos teorizem sobre o protagonista, estabelecendo expectativas sobre a obra. **Atente-se** ao respeito ao turno de fala entre todos os alunos, sempre destacando para a turma a importância da escuta ativa.

DURANTE A LEITURA

Prática de foco: leitura

Para potencializar as discussões que o livro possibilita, **faça** uma leitura compartilhada com os estudantes das duas primeiras cartas de Walton. **Pergunte**-lhes se gostaram do que leram e se reconheceram de quem fala o capitão.

Assegure em suas aulas, professor(a), a importância da fruição literária, então, durante a leitura, **peça** que os alunos destaquem as passagens que consideraram mais envolventes, interessantes e curiosas. **Instigue** a sensibilidade na leitura.

Proponha, em seguida, que os alunos falem livremente sobre sua expectativa para o que virá a seguir, especialmente sobre o relato de Frankenstein.

Incentive-os a falar e estabelecer relações com suas leituras, com seu repertório cultural, com sua vida, para fomentar uma leitura mais significativa, pois muitos serão aqueles que mesclam o nome Frankenstein com o monstro.

Apresente o conceito de literatura epistolar, **proponha**, também, que os alunos falem livremente sobre outros livros com cartas que eles talvez conheçam.

PÓS-LEITURA

Práticas de foco: análise linguística/semiótica e produção de texto

Finalizada a leitura das cartas, **proponha** um aprofundamento sobre o uso de cartas para compor gêneros narrativos – especialmente novelas e romances.

Organize a turma em grupos e sugira atividades diferentes para cada grupo: o primeiro deverá pesquisar os elementos essenciais de uma carta, elaborando um mapa mental com as características; o segundo deverá ser responsável por listar romances epistolares famosos; o terceiro deverá fazer uma síntese do conteúdo e da forma da carta do capitão Walton e o quarto e último grupo fará uma pesquisa de importantes romances epistolares.

A ideia é usar todo o conhecimento levantado pelos grupos para comparar informações e produzir, a partir daquelas que são comuns a todos, um **verbete** sobre romances e novelas epistolares, no qual haja a definição, as características e os exemplos dentro da obra lida.



CONVERSANDO COM A BASE

Competências mobilizadas na atividade 1:

Gerais: 3 e 4

Específicas: 3, 7 e 9

Habilidades mobilizadas na atividade 1:

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e

articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM SUGERIDOS

- A partir do questionamento do professor, participar de conversação sobre um tema.
- A partir da capa, levantar hipóteses, tecer considerações e problematizações pertinentes sobre a temática do que será lido.
- Usar tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- Escutar, com atenção, falas de professores e colegas.
- Reconhecer gêneros discursivos – quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc. – como gêneros que apoiam a escolha do livro ou da produção cultural.
- Posicionar-se criticamente em relação aos gêneros discursivos citados.
- Argumentar e justificar suas escolhas e apreciações estéticas.
- Explorar textos artísticos e literários, demonstrando interesse pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais.
- Reconhecer as marcas linguísticas e as especificidades dos gêneros literários.
- Mostrar interesse e envolvimento em relação à leitura de obras literárias.
- Mostrar interesse pelo desafio na leitura de um livro desconhecido.
- Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza.
- Preocupar-se em ser compreendido pelo interlocutor, considerando momento oportuno.
- Produzir verbete sobre romances e novelas epistolares.
- Utilizar diferentes ferramentas de curadoria de informações.
- Verificar a fidedignidade das fontes pesquisadas.
- Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente.
- Reconhecer e selecionar o gênero de divulgação adequado ao contexto.
- Reconhecer as características do gênero.
- Reconhecer e utilizar mecanismos de progressão temática.
- Planejar e produzir o texto com a utilização de divulgação de pesquisa de acordo com sua estrutura e linguagem.

4.1.1 Critérios para orientar a produção dos alunos na atividade 1

Professor(a), para apoiar você na coordenação das produções de seus alunos, sugerimos a seguinte lista de checagem de critérios (*checklist*), que pode orientar o processo autoral de cada estudante e, por isso, deve ser compartilhada com eles. Você pode usá-la, rejeitá-la ou adaptá-la conforme lhe convenha. Importa dizer que

este é apenas um conjunto de possibilidades de critérios que envolvem a produção escrita de uma resenha. Caso seja conveniente ao seu planejamento avaliar essas produções, sugerimos que você desenvolva rubricas para cada critério, com suas expectativas para os diferentes níveis de produção.

Crítérios para orientar a produção escrita do verbete	SIM/NÃO
Define explicitamente o termo.	
Explica com clareza seu significado, sua origem e seus principais usos.	
Escolhe sinônimos ou equivalentes possíveis em Língua Portuguesa.	
Indica situações de uso do termo com exemplificação.	

4.2. ATIVIDADE 2: ELABORAÇÃO DE UMA REPORTAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA DE MARY SHELLEY E DE FRANKENSTEIN PARA O GÊNERO FICÇÃO CIENTÍFICA

A segunda atividade corresponderá ao relato de Victor Frankenstein (os capítulos de 1 a 10). Ao longo desses dez capítulos, conheceremos a infância, a juventude e a vida de Frankenstein até a criação de sua obra e a primeira morte causada pelo monstro. A ideia é criar, antes de tudo, um repertório sobre o que de fato é a figura de Frankenstein para, em seguida, introduzir o conceito de ficção científica, inaugurado pela obra de Mary Shelley.

PROCEDIMENTOS

PRÉ-LEITURA

Prática de foco: oralidade

Questione, antes de começar o trabalho com o relato de Frankenstein, quem poderia se lembrar de histórias em que tenha alguma figura parecida. Muito provavelmente alguns mencionarão zumbis.

Pergunte o que significa usar “frankenstein” como um adjetivo. É possível que alguns indiquem que se refere a algo formado a partir de partes aleatórias. Em seguida, **questione** como se chama o médico e como se chama o monstro. A ideia é que eles comecem a leitura percebendo que há uma confusão entre esses elementos, o que mostra o acesso indireto à obra.

Incentive a conversa sobre os elementos que dialogam com a realidade, como o desejo de recriar a vida e o uso da ciência para isso. **Incentive** que os alunos teorizem sobre como terá sido a vida de Victor. **Atente-se** ao respeito ao turno de fala entre todos os alunos, sempre destacando para a turma a importância da escuta ativa.

DURANTE A LEITURA

Prática de foco: leitura

Para potencializar as discussões que o livro possibilita, **faça** uma leitura compartilhada com os estudantes dos capítulos de 1 a 10, preferencialmente com diferentes leitores (um para cada personagem).

Pergunte-lhes se gostaram do que leram e se eles esperavam aqueles monstros e a grandiosidade das façanhas. Durante a leitura, **peça** que os alunos destaquem as passagens que consideraram mais envolventes, interessantes e curiosas. **Instigue** a sensibilidade na leitura.

Proponha, ao final da leitura dos dez primeiros capítulos, que os alunos falem livremente sobre a segunda parte da história, especialmente sobre como se deu o interesse de Victor pela ciência.

Apresente o conceito de Ficção Científica e, em um segundo momento, **proponha**, também, que tragam exemplos de livros e filmes de ficção científica que pertençam ao repertório pessoal deles.

PÓS-LEITURA

Práticas de foco: análise linguística/semiótica e produção de texto

Finalizada a leitura, **proponha** a elaboração de uma reportagem: a importância de Mary Shelley e de *Frankenstein* para o gênero ficção científica. **Atente-se**, de forma a preparar a próxima atividade, em elencar as características do gênero textual reportagem.

Organize, novamente, a turma em grupos e sugira atividades diferentes por grupo: o primeiro deverá pesquisar sobre a biografia da autora; o segundo deverá ser responsável por elaborar uma síntese da ação científica de Victor Frankenstein descrita no relato; o terceiro deverá fazer um levantamento de características formais e temáticas comuns às obras de ficção científica e o quarto e último grupo fará uma pesquisa sobre ficções científicas contemporâneas que foram influenciadas pela obra.

A ideia é usar todo o conhecimento levantado pelos grupos para comparar informações e produzir, a partir daquelas que são comuns a todos, uma reportagem sobre ficção científica, cujo objetivo seja informar o leitor sobre a relevância de Mary Shelley para o gênero que revolucionou a literatura e o cinema.



CONVERSANDO COM A BASE

Competências mobilizadas na atividade 2:

Generais: 3 e 4

Específicas: 3, 7 e 9

Habilidades mobilizadas na atividade 2:

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo

como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).

(EF89LP09) LProduzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM SUGERIDOS

- A partir do questionamento do professor, participar de conversação sobre um tema.
- Usar tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- Escutar, com atenção, falas de professores e colegas.
- Posicionar-se criticamente em relação aos gêneros discursivos citados.
- Explorar textos artísticos e literários, demonstrando interesse pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais.
- Reconhecer as marcas linguísticas e as especificidades dos gêneros literários.

- Mostrar interesse e envolvimento em relação à leitura de obras literárias.
- Mostrar interesse pelo desafio na leitura de um livro desconhecido.
- Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza.
- Preocupar-se em ser compreendido pelo interlocutor, considerando momento oportuno.
- Planejar reportagem impressa e em outras mídias considerando o contexto de produção, recepção e circulação do texto.
- Selecionar fato ou tema de relevância para a produção de reportagem, tal qual a importância de Mary Shelley e de *Frankenstein* para o gênero ficção científica.
- Fazer curadoria de informações para a produção da reportagem sobre a importância de Mary Shelley e de *Frankenstein* para o gênero ficção científica.
- Planejar roteiro para entrevista e infográfico, se for o caso.
- Produzir reportagem impressa e/ou em outras mídias digitais de acordo com as condições de produção, recepção e circulação.
- Fazer uso de recursos linguísticos para garantir a progressão temática.
- Selecionar recursos e mídias disponíveis para a organização textual, considerando sua organização hipertextual.
- Fazer uso da norma-padrão.

4.3. ATIVIDADE 3: PRODUÇÃO DE UM CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA, EXPLORANDO A TEMÁTICA DA ÉTICA CIENTÍFICA OU DA SOLIDÃO DA CRIAÇÃO

A terceira atividade corresponderá ao livro como um todo, com ênfase no relato do monstro. A ideia é que os alunos percebam como, embora o monstro tenha agido de maneira desprezível, matando inocentes para se vingar de seu criador, existe uma questão ética que foi ferida pelo médico e a solidão do monstro, que reivindica uma companhia.

A partir dessas importantes discussões, a intenção é criar mais um conto de ficção científica em que a problemática central seja ou a ética da criação ou a solidão da criação.

PROCEDIMENTOS

PRÉ-LEITURA

Prática de foco: oralidade

Questione, antes de começar o trabalho com o relato do monstro, quem poderia recontar a história dele que Victor narrou.

Pergunte, após o relato, quem deles poderia elaborar uma hipótese sobre o motivo da morte de William. Em seguida, **questione** aqueles que ouviram o colega se concordam ou discordam e por quê. Incentive que os alunos teorizem sobre quais seriam “os motivos do monstro”. **Atente-se** ao respeito ao turno de fala entre todos os alunos, sempre destacando para a turma a importância da escuta ativa.

DURANTE A LEITURA

Prática de foco: leitura

Para potencializar as discussões que o livro possibilita, **faça** uma leitura compartilhada com os estudantes de mais dois ou três capítulos (segundo sua percepção da necessidade da turma), preferencialmente com diferentes leitores (um leitor para cada personagem) a partir do capítulo onze. **Pergunte-lhes** se gostaram do que leram e se esperavam que o monstro contaria dessa forma.

Durante a leitura, **peça** que os alunos destaquem as passagens que consideraram mais envolventes, interessantes e curiosas. **Instigue** a sensibilidade na leitura.

Proponha, em seguida, que os alunos falem livremente sobre a ideia de ética da criação e se acham que Victor agiu de maneira ética. Você pode perguntar: *É ético decidir sobre a vida e a morte de outro? Como isso pode ser feito?* **Explique** como essa questão está presente em outras discussões contemporâneas, como o uso de célula-tronco, eutanásia ou mesmo clonagem. A ideia é que pensem sobre a complexidade do tema.

PÓS-LEITURA

Práticas de foco: análise linguística/semiótica e produção de texto

Uma vez finalizada a leitura do livro, a ideia é produzir um conto de ficção científica, explorando a temática da ética científica ou da solidão da criatura.

Para isso, **organize** a sala em grupos. **Solicite** que os alunos comecem escolhendo qual dos dois temas será priorizado e que levantem informações científicas que serão usadas para compor o enredo. Em seguida, os alunos devem escolher os recursos que serão utilizados para a criação da história – as personagens, o cenário, as figuras de linguagem mais adequadas. Ao final da produção, **destaque** a importância da revisão entre todos os membros do grupo.

Peça aos grupos que compartilhem o trabalho final com o restante da sala.

Logo a seguir, neste material, compartilhamos com você, professor(a), critérios para orientar a produção de conto desta atividade.



CONVERSANDO COM A BASE

Competências mobilizadas na atividade 3:

Gerais: 2 e 3

Específicas: 3, 7 e 9

Habilidades mobilizadas na atividade 3:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou

sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler *e/* ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM SUGERIDOS

- A partir do questionamento do professor, participar de conversação sobre um tema.
- Usar tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- Escutar, com atenção, falas de professores e colegas.
- Argumentar e justificar suas escolhas e apreciações estéticas.
- Explorar textos artísticos e literários, demonstrando interesse pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais.
- Reconhecer as marcas linguísticas e as especificidades dos gêneros literários.
- Mostrar interesse e envolvimento em relação à leitura de obras literárias.
- Mostrar interesse pelo desafio na leitura de um livro desconhecido.
- Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza.
- Preocupar-se em ser compreendido pelo interlocutor, considerando momento oportuno.
- Produzir um conto, levando em conta o contexto de produção dado.
- Escrever um conto respeitando a linguagem adequada.
- Revisar um conto levando em conta o contexto de produção dado.
- Planejar o texto, levando em consideração as características do gênero, o recorte temático, o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação e as especificidades do texto literário.

- Produzir o texto levando em consideração as características do gênero, o recorte temático, o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação e as especificidades do texto literário.
- Revisar o texto produzido.
- Reescrever e editar o texto produzido.

4.3.1 Critérios para orientar a produção dos alunos na atividade 3

Professor(a), para apoiar você na coordenação das produções de seus alunos, **sugerimos** a seguinte lista de checagem de critérios (*checklist*), que pode orientar o processo autoral de cada estudante e, por isso, deve ser compartilhada com eles.

Você pode usá-la, rejeitá-la e/ou adaptá-la, conforme lhe convenha. Importa dizer que este é apenas um conjunto de possibilidades de critérios que envolvem a produção escrita de um conto de ficção científica.

Critérios para orientar a produção de texto teatral	SIM/NÃO
Particpei da roda de conversa sobre ética científica e solidão da criatura.	
Em grupo, escolhi um dos temas propostos.	
Selecionei informações do campo da ciência para compor meu conto.	
Redigi e revisei meu conto, junto ao meu grupo.	
Partilhei o conto com os meus colegas.	

5. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA AULAS INTERCOMPONENTES COM FRANKENSTEIN

Um mundo em transformação continua impõe diariamente desafios para a escola em seu propósito de formação continuada de jovens. Por isso, qualquer projeto pedagógico deve ter como objetivo garantir o desenvolvimento de competências, habilidades e valores para formar gerações que saibam lidar com desafios pessoais, profissionais e globais (im)postos pelas transformações sociais, políticas e econômicas.

Em termos práticos, estamos falando de uma escola que compreenda seus estudantes integralmente e o mundo em que vivem de maneira global. Um dos primeiros passos na construção dessa escola é o rompimento das estruturas curriculares rígidas, que remontam a uma escola em que os saberes eram chamados de “disciplinas” e estudados, cada qual, de maneira isolada.

O paradigma trazido pela BNCC, que rompe com a escola que valoriza o “saber pelo saber”, passa a entender essas várias ciências como Componentes Curriculares de variadas áreas de conhecimento, todas, em maior ou menor grau, interconectadas. Isso significa que, no cotidiano escolar do século XXI, todos os saberes passam a ser valorizados não só em suas especificidades, mas também em suas correlações, de modo a “torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018, p. 16), o que pressupõe, por sua vez, a importância de

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 16, grifo nosso)

A ampliação do número de componentes curriculares e, conseqüentemente, de professores por eles responsáveis é uma das principais mudanças dos Anos Finais do Ensino Fundamental em relação aos Anos Iniciais. Essa mudança, em busca de ampliar situações que demandem cotidianamente a criticidade desse jovem, “favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de **aproximar esses múltiplos conhecimentos**” (BRASIL, 2018, p. 136, grifo nosso).

Nesse sentido, buscando dar forma ao que dissemos, oferecemos a seguir algumas orientações para aulas de outros componentes ou áreas de conhecimento para utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem intercomponentes curriculares para os trabalhos com o livro *Frankenstein* nos componentes de História, Geografia e Ensino Religioso.

A percepção de que, quanto mais relações traçamos ou estabelecemos, mais profunda é nossa leitura, é uma grande conquista na formação do leitor literário (mas não somente dele). Captar nuances e pequenos segredos é parte da fruição de uma obra. Por isso, é importante que os estudantes compreendam o poder de se articular diferentes áreas de conhecimento, por mais improváveis que pareçam, para mergulhar na leitura de um texto literário.

Para a formação de um estudante com caráter investigativo e um olhar múltiplo sobre os componentes, capaz de articulá-los entre si, formando um saber complexo, é possível propor aos estudantes uma pesquisa, associada ao componente de História, que parte do texto literário de *Frankenstein*.

Nesse sentido, pensando em fomentar uma leitura que busque estabelecer relações para além do texto imediato, você pode explorar algumas perguntas mobilizadoras **antes da leitura do livro literário**, como:

- a) Por que a ciência teve um impacto tão grande a ponto de modificar a forma de pensar a literatura?
- b) Qual a relação entre a literatura e os momentos históricos?
- c) Por que podemos dizer que *Frankenstein* é um produto do século XIX?

Um grande desafio no universo escolar é promover uma convivência harmônica entre os conhecimentos acadêmicos, valorizando e estimulando a diversidade que compõe a realidade de seus atores sociais. Durante toda a leitura de *Frankenstein*, o professor(a) pode promover questionamentos sobre elementos culturais, como a relação com a Geografia e os países em que Victor percorre, com a História e a Religião, como a presença dos alquimistas e a discussão sobre o conceito de ciência.

Junto ao componente de História, é possível que, durante a leitura, os estudantes pesquisem sobre o contexto de produção da obra, levando em conta, principalmente, o século XIX e a Revolução Industrial. Algumas sugestões de perguntas norteadoras:

- 1) O que a Revolução Industrial trouxe de tecnologia?
- 2) Quais elementos são visíveis na obra?
- 3) O que é o cientificismo?

Já com relação ao componente de Ensino Religioso, a **leitura** de *Frankenstein* pode oferecer aos alunos a compreensão de **como** as diferentes culturas religiosas valorizam os ritos fúnebres e, nesse sentido, **como** a temática da obra tem direta influência do racionalismo do século XIX.

Assim, ainda em associação aos componentes de História e/ou de Ensino Religioso, **após a leitura** de *Frankenstein*, é possível solicitar aos alunos que pesquisem sobre o cientificismo e o racionalismo com herança da revolução industrial no século XIX, culminando na elaboração de um *vlog* científico para divulgar os resultados das pesquisas.



AMPLIANDO

Videolog ou *vlog* é um *blog* estruturado e alimentado por vídeos. Ou seja, o produtor de conteúdo – vlogueiro – escolhe alguns temas, faz produções audiovisuais a respeito deles e publica na *web*, em espaço próprio. Geralmente, esses vídeos são postados em plataformas como o YouTube e Vimeo.



CONVERSANDO COM A BASE

Orientações intercomponentes

O trabalho com *Frankenstein* em conjunto com outros campos do saber mobiliza diferentes competências e habilidades da BNCC.

Confira algumas sugestões:

Competências mobilizadas:

Gerais: 2 e 3

Específicas de Língua Portuguesa: 3 e 6

Específicas de História: 1 e 2

Práticas de linguagem privilegiadas:

Oralidade e Leitura

Escuta

Produção de texto

Objeto de conhecimento privilegiado:

Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas;

Vida e morte.

Habilidades mobilizadas:

(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

(EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM SUGERIDOS

- Utilizar diferentes ferramentas de curadoria de informações.
- Verificar a fidedignidade das fontes pesquisadas.

- Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente.
- Respeitar os turnos de fala durante atividades coletivas.
- Reconhecer e analisar os impactos da Revolução Industrial no século XIX.
- Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida.
- Selecionar tema para pesquisa.
- Fazer recorte temático para curadoria.
- Usar fontes abertas e confiáveis para curadoria.
- Reconhecer e selecionar o gênero de divulgação adequado ao contexto.
- Reconhecer as características do gênero.
- Planejar e produzir o texto com a utilização de divulgação de pesquisa de acordo com sua estrutura e linguagem.
- Reconhecer e utilizar mecanismos de progressão temática.
- Divulgar o resultado de pesquisas por meio de vlog.

5.1 SUGESTÕES PARA AVALIAÇÃO EM GRUPO NAS ATIVIDADES INTERCOMPONENTES

Como as nossas sugestões de atividades com outros campos do saber tratam de trabalhos coletivos, parece-nos lógico que a avaliação seja feita em grupo. O modelo de avaliação em grupo investe no relacionamento dos estudantes enquanto colegas e, portanto, propõe o exercício da empatia e da inteligência interpessoal. Trata-se de uma avaliação marcada por subjetividades, as quais devem ser acolhidas, pois estamos falando de um paradigma que respeita as diferenças.

Na avaliação em grupos, propomos as perguntas norteadoras a seguir, mas não nos preocupamos em elaborar rubricas de expectativas, pois parte da ideia é estimular que os alunos façam uso de sua inteligência interpessoal.

- 1) Vocês gostaram de trabalhar conjuntamente com dois componentes curriculares?
- 2) De qual momento você mais gostou? Por quê?
- 3) De qual momento você menos gostou? Por quê?
- 4) O que você mudaria no processo para o trabalho ser mais interessante?

6. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO COMENTADO

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 out. 2021.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito, por lei, na Educação Básica. É um compromisso do Estado brasileiro para favorecer as aprendizagens de todos os alunos e fortalecer a colaboração entre União, Estados e Municípios. Seus fundamentos pedagógicos se ligam ao compromisso com a educação integral, ou seja, com a formação e o desenvolvimento humano global, nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. O principal desafio da BNCC, enquanto meta político-educacional, é estabelecer um pacto nacional em torno da igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes durante a Educação Básica.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Obra fundamental para o ensino de clássicos. Nela, Italo Calvino dá diretrizes teóricas para a compreensão dos elementos constitutivos de uma obra que a transforma em atemporal, e, nesse sentido, clássica.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

Desta riquíssima obra de Antonio Candido, selecionamos o clássico "Direito à literatura" não só pela sua importância teórica, mas por, definitivamente, sintetizar o que rege este material, isto é, a visão da literatura – e da arte e de sua fruição – como um direito humano.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

A obra apresenta e reflete sobre as opções que ora se apresentam para o ensino escolar da literatura. Além disso, estabelece diretrizes pedagógicas coerentes e demarca a importância do planejamento de longo prazo.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2008.

Trata-se de obra de referência fundamental para a utilização competente de gêneros, tanto orais quanto escritos.

AGLETON, Terry. *Teoria literária – Uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Obra referência na teoria literária, na qual Eagleton apresenta, de forma didática e introdutória, os pilares da análise literária e como se constitui uma teoria da literatura.

FISCHER, Luís Augusto. *Manual do Professor – Coleção É só o começo: Clássicos adaptados para neoleitores*. Porto Alegre: L&PM, [ca. 2010]. Disponível em: [https://www.lpm.com.br/downloads/Arquivos/colecao_e_so_o_comeco_\[4\]\(1\).pdf](https://www.lpm.com.br/downloads/Arquivos/colecao_e_so_o_comeco_[4](1).pdf). Acesso em: 14 jul. 2022.

Partindo da ideia de que ninguém nasce leitor, mas vai se tornando um, numa construção gradativa, Fischer organiza um volume de apoio a professores que queiram trabalhar clássicos adaptados com seus alunos neoleitores. A publicação tem distribuição gratuita pela editora L&PM.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. *The madwoman in the attic: the woman writer and the nineteenth-century literary imagination*. 2 ed. New Haven: Yale University Press, 2020.

Um livro pioneiro de crítica literária e que estabeleceu as bases para as gerações subsequentes de estudiosos que escrevem sobre mulheres escritoras. A edição original é de 1979, da Yale University Press, e a obra não foi traduzida para o português. O capítulo destinado à obra pode ser lido no site da faculdade de Artes e Ciências da Universidade da Pensilvânia (Disponível em: <http://knarf.english.upenn.edu/Articles/gilbert.html>). Acesso em 01 jul. 2022.

HINDLE, Maurice. *Introdução e Notas*. In: **SHELLEY, Mary.** *Frankenstein ou o Prometeu moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Maurice Hindle, um hábil leitor do romance de Mary Shelley e com sua leitura que abrange os campos biográficos e literários, oferece ao leitor um panorama completo para compreender a grandiosidade do clássico gótico, desde seu contexto de produção até suas leituras posteriores que mobilizam e encantam o público leitor até a contemporaneidade.

MILTON, John. *Paraíso perdido*. Trad. Daniel Jonas. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

Paraíso perdido é um famoso poema épico do século XVII que narra a queda dos anjos após a rebelião no paraíso, tramado por Satanás para fazer Adão e Eva comerem o fruto proibido da Árvore do Conhecimento; e, por consequência, a Queda do homem. Deus envia um anjo para notificar Adão e Eva do perigo, mas Eva é seduzida pela serpente, come o fruto e o oferece à Adão. A expulsão do paraíso os permite entender o que é pecado e os conduz à mortalidade.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

Obra de referência indispensável a todos que se interessam por literatura, com mais de setecentos verbetes, que, de acordo com a importância do assunto, podem ir da informação sintética de algumas linhas ao pequeno ensaio analítico de várias páginas, este dicionário recenseia gêneros e espécies literárias, formas literárias, termos de retórica e poética, movimentos literários, artísticos e filosóficos. As considerações teóricas são feitas, em boa parte dos casos, com exemplos tomados à literatura brasileira e portuguesa, sem que isso signifique esquecimento das grandes obras e autores da literatura universal, contextualizados para o leitor sempre que se faz necessário. Além disso, o autor não deixa de lado fatos históricos sobre o assunto e conta ainda com uma orientação bibliográfica para estudos mais aprofundados.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Estética da recepção*. In: **BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana.** *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 183-194.

Neste trabalho, a teórica e crítica Mirian Zappone organiza, de maneira bastante acessível, uma vasta e sólida bibliografia sobre a temática da estética da recepção.