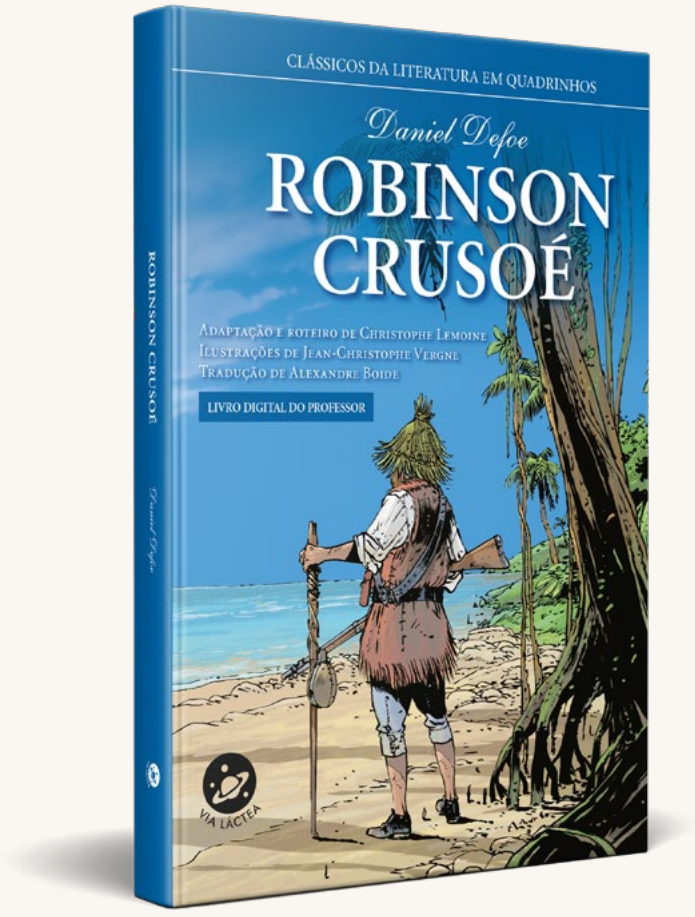
MATERIAL DE APOIO DO LIVRO DIGITAL DO PROFESSOR

Robinson Crusoé



AUTORIA DE
Daniel Defoe

ADAPTAÇÃO E ROTEIRO DE
CHRISTOPHE LEMOINE

ILUSTRAÇÕES DE
JEAN-CHRISTOPHE VERGNE

TRADUÇÃO DE
ALEXANDRE BOIDE

PRODUÇÃO DE CONTEÚDO:
Kátia Chiaradia e
Marcella Abboud

VIA LÁCTEA

TÍTULO
Robinson Crusoé

AUTOR
Daniel Defoe

ADAPTAÇÃO E ROTEIRO
Christophe Lemoine

ILUSTRADOR
Jean-Christophe Vergne

TRADUÇÃO
Alexandre Boide

CATEGORIA
Categoria 1: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

FORMATO
205 mm x 275 mm

TEMAS
O mundo natural e social; Encontros com a diferença

GÊNERO
História em quadrinhos

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
Autor 6
Roteirista e adaptador 6
Ilustrador 7
Tradutor 7

2. *Robinson Crusoé* e algumas perspectivas de leitura 8
2.1 O gênero em *Robinson Crusoé*: romance 8
2.2 O gênero em *Robinson Crusoé*: HQ 9
2.3 O contexto de produção de *Robinson Crusoé* 11
2.4 Os contextos de recepção de *Robinson Crusoé*: o leitor-fruidor dos Anos Finais 13

3. Orientações pedagógicas para *Robinson Crusoé* 15

4. Propostas de atividades: Língua Portuguesa 16
4.1. Atividade 1: A solidão 16
4.1.1 Critérios para orientar a produção dos alunos na atividade 1 18
4.2. Atividade 2: Etnocentrismo e aculturamento 19
4.2.1 Critérios e rubricas para avaliar a produção dos alunos na atividade 2 21
4.3. Atividade 3: O jornal como uma importante experiência de comunicação do século XVII 23
4.3.1 Critérios para orientar o processo de produção da notícia 26

5. Orientações gerais para aulas intercomponentes com *Robinson Crusoé* 26
5.1 Sugestões para avaliação em grupo nas atividades intercomponentes 29

6. Referencial bibliográfico comentado 30

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 adaptação para os quadrinhos da obra de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, a qual indicamos a estudantes de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma HQ da dupla francesa Christophe Lemoine e Jean-Christophe Vergne.

O protagonista da história é um náufrago, um homem da Inglaterra do século XVII. Robinson Crusoé residia na cidade de York, era filho de uma família de classe média e tinha o sonho de conhecer o mundo em um navio. Ele queria ser marinheiro, mas não tinha o apoio dos pais, que ansiavam que Robinson se tornasse um homem rico e de muitas posses, um advogado. Suas aventuras, contudo, não foram bem-sucedidas: foi capturado por um grupo de piratas e feito de escravo por anos, até conseguir escapar. Dessa forma, recomeçou sua vida no Brasil Colônia, como proprietário de terras e produtor de cana-de-açúcar. Mais tarde, associou-se a outros fazendeiros e decidiu se aventurar mais uma vez no mar, partindo para o continente africano para capturar e negociar escravizados, mas não chegou ao seu destino. Uma forte tempestade fez o navio naufragar perto de uma ilha deserta no mar do Caribe. Toda a tripulação morreu, exceto Crusoé, que passou a viver sozinho, por vinte anos.

Robinson, um indivíduo formado por privilégios, mas com uma fé inabalável, enfrentou inúmeros desafios e perigos para sobreviver. Em sua jornada, ele reflete sobre a vida, as responsabilidades com a família e o trabalho e sobre Deus. Seus anos de solidão foram, também, um processo de mudança, de redefinição do seu eu, até encontrar outro ser humano e estabelecer com ele relações de socialização. Assim, entendemos que, primeiramente, Crusoé resgata o seu eu individual, para, então, resgatar o eu social. Essas temáticas nos permitem classificar a obra como encontros com a diferença e, ao fim da leitura, compreendemos um pouco mais sobre o mundo natural e social, e nosso papel em cada um desses campos.

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, neste material, 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 e ao final 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 *Robinson Crusoé* em quadrinhos 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, este 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.

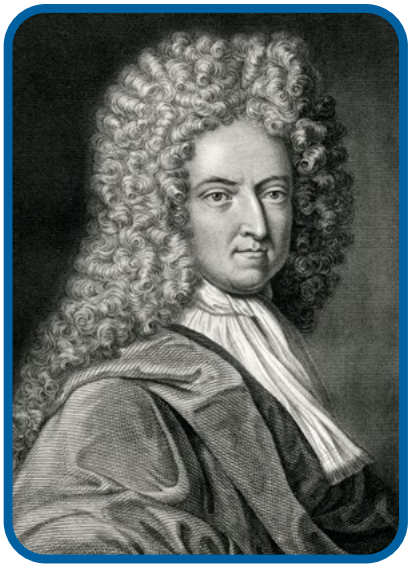
Esperamos, assim, que você encontre um suporte significativo para trabalhar a HQ de *Robinson Crusoé*. Quando nos propusemos a escrevê-lo, nosso objetivo foi construir um diálogo com você, para que juntos possamos transformar cada um dos estudantes em leitores literários, aptos a vivenciar a riqueza da 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

TRAVELER1116 / ISTOCK

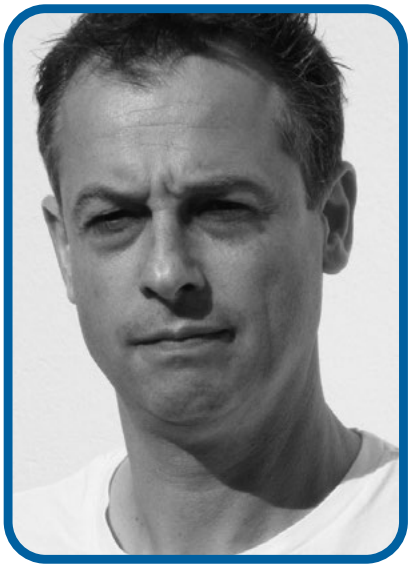


Daniel Defoe

AUTOR

Considerado por muitos o primeiro romancista de fato, tendo grande influência no desenvolvimento do gênero na Inglaterra, Daniel Defoe foi um jornalista e escritor que transitava com desenvoltura por diferentes temas. Seu nome verdadeiro era Daniel Foe, incluindo o "de" como uma forma de alçar status social. Nascido em Londres em 1660, em uma família presbiteriana de classe média. Seu pai era um fabricante de velas e garantiu sua formação pautada em valores e princípios do presbiterianismo que, na época, era considerado uma dissidência do anglicanismo, a religião oficial da Inglaterra desde o século XVI. Entre suas principais obras, destacam-se *Moll Flanders*, *Diário do ano da peste*, *Roxana* e, principalmente, *Robinson Crusoé*.

LE LOMBARD



Christophe Lemoine

ROTEIRISTA E ADAPTADOR

Nascido em Casablanca, Marrocos, Christophe chegou à França aos treze anos. Sua carreira começou no mundo do teatro, espaço que o permitiu, por cerca de uma década, aprimorar suas habilidades como escritor. Hoje, se dedica à literatura infantojuvenil e adulta.

REPRODUÇÃO

Jean-Christophe Vergne

ILUSTRADOR

Nascido em Figeac, sempre foi apaixonado por desenho e história. Este autodidata decidiu um dia se aprofundar em técnicas de desenho, às vezes com a ajuda de profissionais que conheceu. Depois de estudar História da Arte, estabeleceu-se, em 1988, como pintor e criou uma escola de desenho e pintura enquanto trabalhava para um mestre vidreiro, restaurando vitrais do século XIX. Em 2000, terminou sua graduação em artes plásticas e passou a se dedicar às histórias em quadrinhos. Há mais de 22 anos, leciona pintura para adultos e crianças.

ACERVO PARTICULAR

Alexandre Boide

TRADUTOR

Nascido em São Paulo, capital, em 1979. É graduado em Letras, com habilitação para tradutor e intérprete, pela Faculdade Ibero-Americana, em São Paulo. Alexandre começou a se interessar por tradução ainda na adolescência. Traduziu, entre vários títulos, os livros *Logicomix*, *Frida Kahlo: uma biografia* e *Eu sou uma noz*, que receberam o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ.

2. *ROBINSON CRUSOÉ* E ALGUMAS PERSPECTIVAS DE LEITURA

Robinson Crusoé é uma adaptação para os quadrinhos do grande clássico do romance inglês, de Daniel Defoe. Na época do seu lançamento, a obra foi um grande sucesso, principalmente por apresentar uma certa valorização da felicidade simples e próxima da natureza, em contraposição à sociedade urbana. O isolamento da personagem principal é o seu tormento e sua redenção, uma vez que tem a oportunidade de promover sua jornada interna e se reconstruir como indivíduo.

A carreira de romancista de Daniel Defoe começou aos 59 anos, justamente com o lançamento de *Robinson Crusoé* (1719), seguido por *Capitão Singleton* (1720), *Moll Flanders* e *Coronel Jack* (1722) e *Os segredos de Lady Roxana* (1724). É possível afirmar, inclusive, que suas obras de ficção garantiram que o gênero romance conquistasse espaço na literatura inglesa e marcasse seu nome na história da literatura mundial.

Com sua experiência como jornalista e inspirado nos relatos de Alexander Selkirk, marinheiro escocês que durante quatro anos viveu sozinho em uma ilha deserta no Chile, experimentando toda sorte de aventuras, Defoe desenvolveu a narrativa original de Robinson como uma autobiografia.

2.1 O GÊNERO EM *ROBINSON CRUSOÉ*: ROMANCE

A versão original de *Robinson Crusoé* é um fantástico exemplar de **romance de aventura**: um gênero moderno, nascido pelo rompimento de alguns escritores, como Miguel de Cervantes, com a forma clássica da epopeia. Assim, ele permite modos diversos de apresentar personagens, de distribuir os fatos no tempo, de narrar.

Olhando mais detidamente para as questões da forma, o clássico de Defoe apresenta muitas das características típicas do gênero romance, como ser uma narrativa ficcional mais extensa (em comparação, por exemplo, às novelas ou aos contos), apresentar reviravoltas no enredo e ter personagens complexos. Outra característica do gênero a ser pontuada é a estrutura do texto em prosa, organizado em capítulos, que, geralmente, refletem uma sequência temporal em que o enredo é ambientado: ou seja, espaço e tempo bem demarcados. No livro, o narrador conta a história vivida por Crusoé, e esse tempo é determinado cronologicamente, sobretudo pela viagem.

Em *Robinson Crusoé*, encontramos um enredo bem construído e contado pela perspectiva de um narrador onisciente, que controla a sequência na narrativa. Há tanto personagens profundos quanto planos, mas existe um enfoque na construção da profundidade de Crusoé e de seu amigo Sexta-Feira. É ao redor deles que todos os acontecimentos ocorrem, e a trama depende inteiramente das suas decisões, em diversos momentos, a começar de quando Crusoé decide salvar a vida de Sexta-Feira e quebrar seu isolamento.

O romance de aventura é um gênero textual que tem, geralmente, uma narrativa longa, escrita em prosa, que se passa em algum lugar exótico onde as personagens se encontram em situações de sobrevivência, enfrentando desafios que exigirão ações de grande coragem, doação, inteligência, entre outros valores que determinarão o ritmo da aventura.

A figura do herói, personagem principal, representada como alguém com muita simpatia, para estabelecer laços empáticos com o leitor, é outra característica importante dos romances de aventura. Normalmente o herói se constrói na figura de um adolescente ou adulto retirado de sua vida cotidiana e posto em uma terra distante ou exótica, acompanhado por um grande amigo, na qual precisarão superar um grande perigo. A personagem tende a vencê-los ao fazer uso de importantes qualidades humanas, como coragem, astúcia, bondade e inteligência, porém não o faz sozinha, pois conta com a ajuda de um ou mais amigos fiéis. Em conclusão à jornada de superações e desafios do herói, temos, com frequência, a sua compensação com valores espirituais ou materiais e sua reincorporação à vida cotidiana.

Da perspectiva dos estudos literários, essa estrutura é bastante típica dos grandes romances de aventura para públicos de diferentes idades. O escritor Joseph Campbell (2005) foi um grande pesquisador de mitos, lendas e fábulas, mas chegou também a analisar roteiros de filmes. Sua hipótese era de que toda boa história girava em torno de um herói e suas peripécias. Os estudos de Campbell (2005) sustentaram mais uma teoria: a de que a sequência de ações numa narrativa mítica ou de aventura corroboram na estruturação de cerca de doze etapas, com raras variações, pelas quais todo herói passa em sua jornada, o que passou a ser chamado de monomito, ou A Jornada do Herói.

Para Campbell (2005), infalivelmente, o herói, ou a heroína, é uma pessoa comum, vivendo em um mundo comum, até receber um chamado para um mundo incomum, de imprevistas e geralmente inimagináveis aventuras, que podem envolver desde muitas dificuldades concretas e tangíveis (como ocorre com Crusoé na ilha deserta), até poderes sobrenaturais e tentações (como ocorre também, por exemplo, com Frodo, de *O Senhor dos Anéis*, ou Jesus Cristo, em sua via-sacra, descrita na *Bíblia*). Aceitar o chamado implica, portanto, um caminho de duras provas e provações para a figura heroica. O chamado de Crusoé foi muito mais interior: se redimir do sentimento de culpa.

Há pequenas variações, mas geralmente, nas narrativas clássicas ou míticas, o herói passa pelas provas com pouca ou nenhuma ajuda. Fora a atuação do mentor, eventualmente conta com alguma sorte, supera um desafio imenso (com ajuda de outros personagens ou de alguma força sobrenatural que ele, ao longo da jornada, tenha feito por merecer) e, ao sobreviver, conquista o prêmio (a meta, o tesouro, a benção divina, o perdão...). No caso de Robinson, voltar para casa e para a Inglaterra é o seu prêmio.

2.2 O GÊNERO EM *ROBINSON CRUSOÉ*: HQ

O exemplar de *Robinson Crusoé* em quadrinhos é adaptado da obra de Daniel Defoe por Christophe Lemoine e Jean-Christophe Vergne, logo, estamos diante de uma HQ de uma obra clássica da literatura mundial.

As HQs definem-se por serem narrativas gráficas, ou seja, narrativas em que a ilustração é parte essencial para a construção do enredo. Também são chamadas de arte sequenciais, por terem como premissa que a passagem de tempo e a ação acontecem sempre quadro a quadro, sem que o texto verbal precise informar. A "sequência" desafia o leitor em muitos momentos, já que apresenta a sobreposição de palavra e imagem, demandando diferentes habilidades interpretativas.

Por isso, professor(a), ao ler um livro em História em Quadrinhos, lembre-se sempre de extrapolar o enredo, não concebendo a ilustração apenas como mero facilitador do conteúdo, principalmente diante de uma obra tão rica como essa. Esse é um engano que perseguiu por muito tempo a "arte sequencial" dos quadrinhos, associada a um subgênero, ou texto de menor relevância estética, um "enfeite ao texto". Na realidade, o desenho fornece uma nova dimensão estética, com novas camadas interpretativas.

Muito provavelmente, quem reproduz essa ideia de "enfeite" ainda tem em mente um trabalho voltado a um público que encontrava nos quadrinhos algo mais da ordem do puro entretenimento do que do universo artístico. Will Eisner (2012), um dos principais teóricos do assunto e responsável pela denominação "arte sequencial", acreditava que o leitor das histórias em quadrinhos já não é um leitor do entretenimento puro, mas aquele que busca algo além de se divertir: a fruição literária.

Fruir um texto não é simplesmente divertir-se com ele (embora a diversão seja um dos elementos da fruição). Ao vivenciar a fruição literária, na realidade, o leitor se coloca na posição de vivenciar, acima de tudo, os obstáculos que o próprio texto impõe: compreender seus elementos, suas camadas e suas semioses – cada linguagem que o constitui e sua interpretação possível. Por isso, é sempre bom destacar: uma leitura não é um ato passivo. É uma vivência, múltipla, potente, capaz de reordenar o universo de uma criança ou de um jovem, especialmente se instiga seu lado reflexivo e crítico, como em *Robinson Crusoé*.

A leitura de uma História em Quadrinhos sempre é uma **leitura multissemiótica**: há dois textos verbais, os títulos e as falas, além de duas composições visuais, as ilustrações e os elementos gráficos (balões, escolha de cores e símbolos associados às ilustrações). E tais elementos estão presentes na obra *Robinson Crusoé*, em uma releitura pensada para ser uma introdução para que as novas gerações possam se aventurar na leitura da versão clássica de Daniel Defoe.

AMPLIANDO

Uma leitura **multissemiótica** é aquela que considera as várias linguagens (e, dentro delas, as várias semioses) de um texto, como, no caso do livro, a linguagem verbal e a linguagem visual (suas cores, formas e texturas).

O roteiro e a adaptação de Christophe Lemoine para *Robinson Crusoé* em quadrinhos extraem de maneira concisa o cerne da problemática do homem isolado na ilha: os dilemas morais. É inegável o desafio enfrentado pelo adaptador na dimensão estético-visual, que precisou reduzir em volume de texto o trabalho profundo de Daniel Defoe.

Ainda com relação à adaptação, a versão em história em quadrinhos tem uma vantagem: a possibilidade do recorte temporal, sem grandes perdas narrativas, todas compensadas pela representação visual da passagem do tempo. Em termos de desenho, a obra foi adaptada em um estilo bem clássico de HQ conhecido como *ligne claire* ("linha clara", isto é, com linhas claramente bem definidas), uma técnica criada por dois grandes nomes da área, Alain Saint-Ogan (criador de *M. Poche*) e Hergé (criador de *Tintim*), e de origem franco-belga.

Há, então, para esta adaptação, aquilo que Eisner (2012) identifica como sendo o equilíbrio ideal de uma novela gráfica: uma noção de equilíbrio entre a quantidade de texto verbal e de texto visual.

2.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE *ROBINSON CRUSOÉ*

A literatura tem o poder de abrir janelas e portas para o mundo. As artes são importantes elementos identitários dos seres humanos. Segundo Ernest Fischer (1983), a função da arte não é a de passar por portas abertas, mas sim a de abrir as portas fechadas, construindo elos que permitam experienciar e significar o mundo. A arte eleva os seres humanos à condição de seres íntegros e não fragmentados. Logo, proporcionar condições para que crianças e jovens acessem as artes é, antes de tudo, condição para possibilitar a construção da identidade individual e social.

O trabalho com diferentes expressões artísticas amplia as habilidades de interpretação do mundo e de autoconhecimento, além de estabelecer diálogos com outros componentes curriculares. E a HQ de *Robinson Crusoé* é um excelente recurso para dialogar com os alunos sobre o papel das artes em nossa sociedade e as suas relações com o contexto histórico e social de seu tempo.

Daniel Defoe (1660-1731) é considerado por muitos o primeiro romancista de fato, tendo grande influência no desenvolvimento do gênero na Inglaterra. O autor nasceu em Londres em 1660, em uma família presbiteriana de classe média. Seu pai era um fabricante de velas e garantiu sua formação pautada em valores e princípios do **presbiterianismo** que, na época, era considerado uma dissidência do anglicanismo, a religião oficial da Inglaterra desde o século XVI. Defoe vivenciou a transição do século XVII para o século XVIII e as transformações políticas promovidas pelas revoluções que determinaram o início da crise do Antigo Regime e o fim do **Absolutismo** na Inglaterra.

AMPLIANDO

Presbiterianismo é um termo derivado da palavra grega "presbítero", utilizado em igrejas cujo governo é exercido por presbíteros, líderes escolhidos pela própria comunidade. A primeira Igreja com o nome "Presbiteriana" apareceu na Escócia, quando o Parlamento aboliu o catolicismo e declarou este sistema como Igreja oficial da Escócia, há 400 anos. O governo presbiteriano da igreja deu origem ao sistema democrático-representativo no mundo todo. *Presbiterianismo* é um dos diversos segmentos ou denominação religiosa que surgiram com a Reforma Protestante. Derivado do calvinismo suíço é também chamado de Igreja Presbiteriana ou Reformada.
Absolutismo foi um sistema político que defendia o poder centralizado na figura do monarca sobre o Estado, e foi muito comum entre os séculos XVI e XIX em diversas partes da Europa.

Enquanto o Absolutismo se fortalecia na França com Luís XIV, o Rei Sol (1661-1715), a Inglaterra vivenciou a queda de Jaime II pela Revolução Gloriosa (1688), que elevou ao trono Guilherme III. O novo rei jurou a Declaração de Direitos que limitava seu poder real e fortalecia o Parlamento, garantia a liberdade de imprensa e a liberdade individual, além de definir o modelo político vigente no país até hoje.

A personagem de Defoe também dialoga com as mudanças de seu tempo, logo, podemos afirmar que *Robinson Crusoé* é um "produto" do século XVII. A Inglaterra, neste período, se fortaleceu com as atividades marítimas após a assinatura do **Ato de Navegação**, que ocorreu após um mês e oito dias do início da aventura de Crusoé.

AMPLIANDO

Ato de Navegação, ou "Ato para o Aumento da Navegação e Incentivo à Navegação desta Nação", foi um conjunto de leis protecionistas assinado em 9 de outubro de 1651, pelo parlamento inglês. Foi liderado por Oliver Cromwell que, dois anos antes, havia derrubado a monarquia.

Robinson desejava aventuras, principalmente no mar, fato compreensível diante da tradição inglesa de valorizar a atividade de piratas, principalmente contra a Invencível Armada de Felipe II da Espanha, potência econômica da época. Muitos piratas, além de aventuras, tinham também a valorização da coroa inglesa, recebendo títulos de cavaleiros e a admiração dos populares.

A história de *Robinson Crusoé* dialoga com elementos significativos para a humanidade e que fazem parte do processo de desenvolvimento dos alunos. A superação e a coragem permeiam o cotidiano de jovens e estão presentes nas diferentes histórias com as quais eles já tiveram contato. São elementos que caracterizam heróis e heroínas da literatura, mas são também elementos recorrentes em clássicos universais. 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. Em uma delas, lemos que "é clássico aquilo que persiste como rumo, mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível".

Um clássico, quando adaptado para os quadrinhos, ganha uma nova dimensão estética, com novas camadas interpretativas, fundamentais quando temos em mente que o que está diante de nós é uma nova obra, a qual, nos termos de Umberto Eco, "é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante" (ECO, 1976, p. 22).

Não é raro encontrar quem negue a dimensão literária e artística das Histórias em Quadrinhos, considerando o gênero algo mais da ordem do puro entretenimento do que do universo artístico, como aponta Will Eisner (2012). Mas o crescimento da união da linguagem verbal e visual é irrefreável, e não só por sua vasta abrangência de público leitor, mas também porque é um espaço de produção artística constantemente atual: "O crescimento e a aceitação cada vez maiores das *graphic novels* podem ser atribuídos à opção dos criadores por temas abrangentes e relevantes e à constante inovação em sua abordagem" (EISNER, 2012, p. 149).

Robinson Crusoé é um clássico da literatura mundial, pois, entre outros aspectos, é atemporal, ou seja, está em todos os tempos. Assim, por mais que esteja bastante ancorado em seu momento e em seu local de produção, há mais de trezentos anos, continua possibilitando reflexões em diferentes sociedades e tempos. É como se seu contexto de produção fosse todos os tempos.

AMPLIANDO

O tema de *Robinson Crusoé* inspirou muitos escritores, chegando também ao cinema, em ao menos três adaptações, sem mencionar *Náufrago*, de Robert Zemeckis, com Tom Hanks.

2.4 OS CONTEXTOS DE RECEPÇÃO DE *ROBINSON CRUSOÉ*: 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 esses séculos, os estudiosos de literatura voltaram suas atenções para a importância do texto e do autor, buscando explicações – quase sempre reducionistas – em sua biografia ou em suas opiniões para o 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 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)

Esse 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 a literatura como uma produção cultural que representa relações sociais e que 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) seu 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 este jovem está inserido. Quando essa relação favorece certa percepção de como essa 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 pelas estratégias narrativas ou temáticas, pela reflexão sobre o mundo ou pelo inevitável olhar para dentro de si, a HQ de *Robinson Crusoé* é 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, destacamos uma das passagens de *Robinson Crusoé* em quadrinhos: na sequência das páginas 41, 42 e 43 acompanhamos o choque cultural entre as personagens Crusoé e Sexta-Feira, assim como o processo de aculturação, posto em prática pelo inglês em relação ao seu novo companheiro.

O choque cultural entre as personagens Crusoé e Sexta-Feira (p. 41).

Como um salvador, Crusoé é posto como o responsável por tornar Sexta-Feira alguém "civilizado". Diferentemente do leitor de um século atrás, o leitor de hoje olha com mais desconfiança e contrariedade para esse movimento, muito em razão do sucesso dos estudos sobre decolonialismo. Hoje, discute-se o custo da "missão salvadora", afinal, Crusoé nega a identidade de seu companheiro, promove um apagamento de sua cultura de seus costumes, em nome da moralidade inglesa.

3. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA *ROBINSON CRUSOÉ*

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, recorremos 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 à 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 com a sua realidade escolar e o seu planejamento.

Por fim, 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, esses saberes 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. Dentro de cada etapa, identificamos as práticas de linguagem ali 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: A SOLIDÃO

Esta primeira atividade corresponde à leitura da obra até a página 16, quando Robinson, após batizar a ilha de "Ilha da desolação", se pergunta por que a providência divina estaria castigando-o.

PROCEDIMENTOS
PRÉ-LEITURA Prática de foco: oralidade **Questione**, antes de começar o trabalho com o livro, se os estudantes já ouviram falar de Robinson Crusoé. **Pergunte**, em caso de resposta afirmativa, quem deles poderia relatar o que sabe da história do náufrago; em caso negativo, **pergunte** se conhecem histórias de náufragos e como elas são. Em seguida, **questione** aqueles que ouviram o colega se acharam que a história era interessante. A ideia é que os alunos comecem a leitura tendo em vista que *Robinson Crusoé*, sendo um clássico, é uma história conhecida e pode, inclusive, ter inspirado outras obras, além da versão em quadrinho que eles têm em mãos. Embora o reconhecimento seja fundamental, **mostre** a novidade em relação ao livro, a partir do gênero, com uma rápida e aleatória passagem pelas páginas para que os alunos identifiquem a estrutura de HQ. **Incentive** 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, **proponha** uma leitura compartilhada até a página 16 do livro, preferencialmente com diferentes leitores. **Pergunte**-lhes se gostaram do que leram e se eles reconheceram a temática nessas páginas. **Assegure** em suas aulas, professor(a), a importância da fruição literária, então, durante a leitura, **peça** que os alunos destaquem as passagens ou os quadros que consideraram mais envolventes e interessantes. **Instigue** a sensibilidade na leitura.

Proponha, em seguida, que os alunos falem livremente sobre essa primeira parte da história, especialmente sobre como o protagonista lidava com a solidão. **Incentive-os** a falar e estabelecer relações com suas leituras, com seu repertório cultural, com sua vida, para fomentar uma leitura mais significativa.

PÓS-LEITURA

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

Finalizada a leitura das primeiras 16 páginas e tendo sido feitas as conversas sobre a história em questão, **retome** as discussões sobre a *solidão* do protagonista tematizada na obra. **Organize** os alunos em grupos, conforme julgar mais eficaz para a realização da proposta, e **peça** que façam uma pesquisa sobre *as dificuldades de estabelecer vínculos e a importância de uma boa amizade*. A partir dos dados coletados, **proponha** que os alunos realizem uma *proposta de ação com intervenção* no espaço escolar.

Então, **peça** que os alunos divulguem sua proposta de ação utilizando pôsteres, cartazes, vídeos ou, se possível, as redes sociais da escola.

Se julgar conveniente, **realize** uma roda de conversa entre os alunos (e alunos de outras turmas, se possível) e **convide** todos a analisarem e discutirem as propostas de ação, de modo a ampliar o espaço da fruição nas aulas de literatura.

CONVERSANDO COM A BASE

Competências mobilizadas na atividade 1:

Gerais: 1, 2, 5
Específicas: 2, 3, 8

Habilidades mobilizadas na atividade 1:

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (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.

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

(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 mapa mental a partir de notas sobre um texto literário.
- Reconhecer o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e as tecnologias que serão utilizadas.
- Pesquisar e organizar dados e informações em painéis ou *slides* de apresentação.

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 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 uma divulgação *de proposta*.

Critérios para orientar o processo de divulgação de uma proposta de ação	SIM/NÃO
Listei/listamos ações que melhorariam o espaço escolar e/ou seu entorno.	
Debatemos as ações que melhorariam o espaço escolar e/ou seu entorno.	
Escolhemos uma das ações.	
Criamos uma proposta interventiva para a ação escolhida.	
Divulgamos nossa proposta para a comunidade escolar.	

4.2. ATIVIDADE 2: ETNOCENTRISMO E ACULTURAMENTO

A segunda atividade corresponderá à leitura do livro até a página 45, quando Robinson passa a estabelecer uma relação mais próxima com Sexta-Feira.

A obra *Robinson Crusoé* oferece ampla oportunidade para discutir, em paralelo, aculturamento e etnocentrismo. Ao final desta atividade, após lerem e debaterem mais páginas, os alunos escreverão uma carta de reclamação sobre as práticas de preconceito na sociedade.

PROCEDIMENTOS

PRÉ-LEITURA

Prática de foco: oralidade

Questione, antes de começar o trabalho com a segunda parte, quem poderia recontar um pouco da história de Robinson até o personagem embarcar no navio que naufragaria: *quem era, o que queria, de onde vinha?*

Pergunte, em seguida, o que os estudantes sabem sobre as navegações dos séculos XVI e XVII. **Questione-os** se sabem como era a relação estabelecida entre brancos europeus, como Crusoé, e os povos nativos das terras invadidas. **Incentive** que os alunos teorizem sobre tais relações. **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

Proponha uma leitura compartilhada das páginas 17 a 45 da obra, se possível com diferentes leitores (um para Robinson, outro para Sexta-Feira). Durante a leitura, **peça** que os alunos destaquem as passagens que consideraram mais envolventes, interessantes e críticas. **Instigue** a sensibilidade na leitura. **Pergunte**-lhes se gostaram do que leram e se eles esperavam esse tipo de relação entre Crusoé e Sexta-Feira.

Proponha, em seguida, que os estudantes falem livremente sobre essa relação, pensando em dois conceitos interligados: aculturamento e etnocentrismo. **Convide**-os a se questionarem: *quando moldamos uma pessoa a nossa semelhança, como nossos modos, estamos de fato ajudando-a ou estamos reforçando a importância de nossos valores e apagando os dela?* **Provoque** reflexões sobre as diferentes formas de preconceito e **conduza** uma conversa sobre o que é ser preconceituoso.

PÓS-LEITURA

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

Finalizada a leitura da segunda parte, **peça** que os alunos escrevam uma carta aberta à sociedade, a ser enviada a um jornal, sobre a prática cotidiana de preconceito, expondo, principalmente, os impactos que a ação pode causar às pessoas. **Organize** a sala em equipes, valorizando a metodologia de agrupamentos produtivos. **Estimule** que os alunos planejem sua produção e, ao final dela, **sugira** que apresentem a versão final para os colegas.

CONVERSANDO COM A BASE

Competências mobilizadas na atividade 2:

Gerais: 1, 2, 4 e 9
Específicas: 2, 3, 6 e 7

Habilidades mobilizadas na atividade 2:

(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.

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (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.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

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.
- Reconhecer a forma composicional do gênero carta aberta, considerando o contexto de produção e o suporte.
- Levantar dados relevantes, considerando as condições de produção que envolvem a circulação de textos.
- Reconhecer o gênero carta aberta e suas condições de produção.
- Reconhecer a estrutura do gênero carta aberta: contextualização, defesa de opinião e uso de argumentos e correspondência entre imagens (remetente x destinatário) ao redigir carta aberta.
- Reconhecer a estrutura e a linguagem próprias de uma carta aberta.
- Identificar um problema.
- Posicionar-se diante de um tema.
- Estabelecer critérios que justifiquem uma escolha.
- Selecionar tipos de argumento para defender um ponto de vista.
- Diferenciar opinião de argumento.
- Identificar argumentos.
- Levantar informações e argumentos.
- Fazer curadoria dos argumentos.
- Inferir posicionamentos de leitores potenciais.
- Posicionar-se de maneira embasada.
- Fazer uso da estrutura contextualização, defesa de opinião e uso de argumentos e correspondência entre imagens (remetente x destinatário) ao redigir carta aberta.
- Planejar a ordem de apresentação das ideias e opiniões.
- Reconhecer o efeito de sentido do uso da 1ª pessoa.
- Planejar a carta aberta, levando em consideração as características do gênero.
- Revisar a carta aberta.
- Reescrever e editar a carta aberta produzida.

4.2.1 Critérios e rubricas para avaliar a produção dos alunos na atividade 2

Professor(a), é direito de todo estudante ser avaliado em sua aprendizagem. Assim, avaliar a produção de seus alunos e de suas alunas, provendo-lhes *feedback* formativo, assim como registrar essa avaliação, é um importante compromisso com uma educação sistêmica.

Entendemos que a função primordial de uma avaliação é levantar elementos para que se possa intervir construtivamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

A proposta de trabalho aqui apresentada pressupõe que a aprendizagem ocorre em multidimensões e, por isso, o instrumento que sugerimos abaixo para apoiar você nessa etapa também deve lhe permitir avaliar essas multidimensões.

Você pode usá-las, rejeitá-las e/ou adaptá-las, conforme lhe convenha. Importa dizer que esse é apenas um conjunto de possibilidades descritivas das atividades que envolvem a produção de um artigo de opinião, e você pode criar outras. Importa também dizer que você não precisa avaliar a aprendizagem de seus alunos em todos os critérios aqui propostos, se não fizerem sentido para sua prática.

AVALIANDO A ELABORAÇÃO DE UMA CARTA DENÚNCIA PARA O JORNAL

	4	3	2	1
Cumprimento da tarefa	Escreveu uma carta para um jornal **e** denunciou a prática de preconceito, expondo seus impactos sobre as pessoas.	Escreveu uma carta para um jornal **e** denunciou a prática de preconceito, mas não expôs seus impactos sobre as pessoas.	Escreveu uma carta para um jornal, falou sobre preconceito, mas não denunciou, de fato, a prática.	Escreveu uma carta (independentemente do seu assunto ou teor), mas ela não foi direcionada para um jornal.
Características da carta	Escreveu uma carta em primeira pessoa **e** falou diretamente com o destinatário. É possível compreender claramente a razão pela qual a carta foi escrita e/ou o que se pretende com ela. Apresentou **três ou mais** das principais características formais da carta: local e data; saudação; despedida e agradecimento; e assinatura.	Escreveu uma carta em primeira pessoa **e** falou diretamente com o destinatário. Há problemas pontuais que atrapalham a compreensão da razão pela qual a carta foi escrita e/ou o que se pretende com ela. Apresentou **duas** das principais características formais da carta: local e data; saudação; despedida e agradecimento; e assinatura.	Escreveu uma carta em primeira pessoa **e** falou diretamente com o destinatário. Não é possível identificar a razão pela qual a carta foi escrita e/ou o que se pretende com ela. Apresentou **uma** das principais características formais da carta: local e data; saudação; despedida e agradecimento; e assinatura.	Escreveu uma carta em primeira pessoa, mas não falou diretamente com o destinatário. **e/ou** Não apresentou nenhuma das principais marcas formais de uma carta: local e data; saudação; despedida e agradecimento; e assinatura.

	4	3	2	1
Organização e apresentação das ideias	Sustentou a tese com evidências adequadas e documentadas. Organizou em princípios as ideias pesquisadas.	Sustentou a tese com algumas evidências. Organizou as ideias segundo algum princípio.	Sustentou a tese, mesmo sem evidências adequadas e documentadas. Não organizou as ideias de maneira a facilitar a compreensão do leitor.	Não sustentou a tese.
Uso da modalidade	O(A) aluno(a) faz bom uso do registro e da variante, apresenta desvios pontuais.	O(A) aluno(a) faz bom uso do registro e da variante, mas apresenta desvios. **ou** O(A) aluno(a) erra no uso do registro e da variante, mas não apresenta desvios.	O(A) aluno(a) erra no uso do registro e da variante, e apresenta desvios esporádicos.	O(A) aluno(a) erra no uso do registro e da variante, além de apresentar muitos desvios, incompatíveis com a etapa escolar e com as próprias capacidades.
Respeito aos prazos	O(A) aluno(a) cumpriu com todos os prazos.	O(A) aluno(a) apresentou a carta na data combinada, mas algumas poucas entregas parciais foram realizadas fora do prazo combinado.	O(A) aluno(a) apresentou a carta na data combinada, mas quase todas as entregas parciais foram realizadas fora do prazo combinado **ou** O(A) aluno(a) não entregou a carta no dia combinado, ainda que as entregas parciais tenham sido realizadas no prazo correto.	O(A) aluno(a) não entregou a carta na data combinada, e quase todas as entregas parciais foram realizadas fora do prazo.

4.3. ATIVIDADE 3: O JORNAL COMO UMA IMPORTANTE EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DO SÉCULO XVII

A terceira atividade corresponderá à leitura do restante da obra. A Inglaterra de Daniel Defoe tinha o jornal como uma importante experiência de comunicação desde o século XVII, momento em que se passa a nossa história. O próprio romance, *Robinson Crusoé*, foi publicado na forma de folhetins no jornal *The Daily Post* no Reino Unido. Nesta proposta, os alunos produzirão uma notícia de jornal na qual descrevem a história de um homem resgatado de uma ilha deserta. Incentive os alunos a refletirem sobre a dificuldade de readaptação da personagem no retorno à vida urbana.

PROCEDIMENTOS

PRÉ-LEITURA

Prática de foco: oralidade

Questione os estudantes, antes de começar o trabalho com a última parte do livro, quem teria alguma hipótese sobre como notícias e publicações circulavam no século XVII. É provável que alguns apontem o jornal como publicação. Em seguida, **questione** se, na percepção deles, a velocidade das notícias naquela época é equiparável à velocidade de nossa Era corrente. A ideia é que eles comecem a leitura dimensionando o tempo que as pessoas isoladas, como Robinson Crusoé, poderiam ficar sem notícias do mundo exterior. Nesse sentido, a ideia é também que os alunos passem a estabelecer uma comparação entre o tempo que algo levava para se tornar conhecido antes (por vezes, anos) em relação a hoje (em minutos, temos notícias de fatos que aconteceram em outros continentes).

Incentive o diálogo sobre os elementos que dialogam com nossa realidade.

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

Durante a leitura do restante das páginas, **peça** que os alunos destaquem as passagens que consideraram mais envolventes, interessantes e críticas. **Instigue** a sensibilidade na leitura.

Proponha, em seguida, que os alunos falem livremente sobre a última parte da história, especialmente sobre como as provações da solidão, mencionadas por Crusoé na primeira parte, repercutiram em seu crescimento individual. *O que ele aprendeu com tudo isso?*

Em paralelo, **destaque** a presença do jornal nas histórias e **pergunte** se os alunos têm o hábito de acompanhar as notícias, em que meios o fazem etc. **Incentive**-os a falar sobre alguma notícia surpreendente, extraordinária, divertida que tenham visto.

PÓS-LEITURA:

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

Finalizada a leitura da última parte, **explique** aos estudantes que eles terão de escrever uma notícia descrevendo a maneira como o homem resgatado da ilha deserta se readaptou ao convívio em sociedade, explicando o que ele aprendera com a solidão e com a natureza. Professor(a), **defina** a melhor organização – individual, duplas ou grupos maiores –, conforme seu contexto.

CONVERSANDO COM A BASE

Competências mobilizadas na atividade 3:

Gerais: 4 e 5
Específicas: 3, 5 e 7

Habilidades mobilizadas na atividade 3:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web* 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e "funde" os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(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.
- 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.
- Reconhecer a forma composicional do gênero notícia, considerando o contexto de produção e o suporte.
- Comparar e relacionar diferentes gêneros jornalísticos.
- Reconhecer a centralidade da notícia, em relação aos outros gêneros jornalísticos.

- Identificar o gênero adequado à demanda de comunicação.
- Levantar dados relevantes, considerando as condições de produção que envolvem a circulação de textos.
- Planejar o texto, considerando a produção de roteiros e sínteses de informações.
- Reconhecer o gênero notícia impressa e suas condições de produção.
- Reconhecer a estrutura do gênero notícia impressa.
- Planejar a ordem de apresentação dos fatos.
- Reconhecer o efeito de sentido do uso da 3ª pessoa.
- Relacionar o gênero notícia impressa ao suporte adequado.
- Planejar o texto, levando em consideração as características do gênero.
- Revisar o texto produzido.
- Reescrever e editar o texto produzido.

4.3.1 Critérios para orientar o processo de produção da notícia

Critérios	SIM/NÃO
Utilizamos linguagem jornalística para a produção do texto.	
Apresentamos a história de um náufrago contemporâneo.	
Apresentamos os desafios de sobrevivência do náufrago.	
Apresentamos os desafios de adaptação.	

5. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA AULAS INTERCOMPONENTES COM *ROBINSON CRUSOÉ*

Um mundo em transformação contínua 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. 136, grifo nosso).

A ampliação do número de componentes curriculares e, consequentemente, 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 *Robinson Crusoé*.

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 Artes, que parte do texto literário.

Na obra, Robinson Crusoé precisa aprender sozinho como construir ferramentas, utensílios e outros meios para facilitar sua vida. Podemos dizer que ele, de certa forma, dialoga com a cultura *maker*. A cultura *maker* reconhece que qualquer pessoa consegue construir, consertar ou criar seus próprios objetos, materializando suas ideias, desenvolvendo as próprias tecnologias, dispositivos e ferramentas, em projetos que reforcem suas leituras da sociedade. Logo, introduzir a cultura *maker* no espaço escolar representa a conquista de um forte aliado pedagógico para o desenvolvimento de habilidades de criação de soluções para situações-problema. Com enfoque social, pode-se estimular os alunos na criação de projetos que realizem intervenções no espaço educativo ou pela cidade.

Sendo assim, **antes de iniciar a leitura** da obra, em trabalho com outros componentes, propomos a criação de uma startup de impacto social, que priorize a criatividade e tenha por foco resolver ou atenuar problemas ligados à solidão, identificados na **atividade 1**.

Já **durante toda a leitura** da obra, sugerimos que sejam promovidos questionamentos sobre os elementos culturais e a relação que estabelecem com as Artes e as Ciências. Afinal, 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.

Por fim, **após a leitura** da obra, sugerimos que os alunos sejam organizados em equipes e escolham um dos problemas apresentados na proposta de **atividade 1**, tendo em vista a necessidade, por definição, de reforçar o diálogo entre comunidade e escola. Trabalhar com a cultura *maker* valoriza a criatividade, sem perder o foco na solução de problemas.

Nossa sugestão é que, nos grupos, os alunos organizem:

1) Fase Exploratória: identificação inicial dos problemas ou situações problemáticas apontados pelos integrantes do grupo na proposta de atividade 3, esclarecimento dos objetivos, discussão sobre metodologia da mesma e divisão de tarefas.

2) Definição do problema: o grupo, após analisar os problemas levantados na proposta de atividade 3, deverá escolher um problema para construir sua proposta de intervenção.
3) Coleta de dados: a partir da escolha do problema, os alunos deverão elaborar e aplicar um questionário para a comunidade a fim de levantar possíveis soluções para o problema.
4) Proposta inovadora: com os dados coletados, é momento de deixar a criatividade fluir e desenvolver propostas inovadoras e de impacto social que reforcem o diálogo da escola com a comunidade e ofereça a resolução para o problema definido na etapa 3.
5) Desenvolvimento de projeto e Levantamento de materiais: os alunos precisarão desenvolver o projeto, tendo em vista o uso de materiais e sua funcionalidade. Exemplo: se o projeto for a construção de uma cisterna, os alunos deverão levantar pesquisas sobre o modo de fazer, materiais, projetar sua produção e definir melhor espaço para aplicação.
6) Criação do protótipo: antes da produção do projeto final, é necessário desenvolver um protótipo para testar a "ideia".
7) Produção e teste de aplicação: implantação do projeto e teste de sua potencialidade de resolução do problema.
8) Avaliação de resultados: após a entrega do produto, os alunos deverão retomar ao processo de coleta de dados, para avaliar o impacto do projeto na resolução do problema.

Como a proposta tem por objetivo reforçar as habilidades de negociação entre os pares e de solução de problemas e ampliar a relação e identificação dos alunos como membros ativos da sociedade, oferecendo conhecimento e ideias inovadoras para solucionar problemas, é importante que os alunos tenham espaço de trabalho e orientação sobre produções.

Há bons canais no Youtube, com dicas de "Faça você mesmo" (ou *DIY*, do Inglês *Do it yourself*), que podem contribuir.

CONVERSANDO COM A BASE

Orientações intercomponentes

O trabalho com *Robinson Crusoé* em conjunto com outros campos do saber mobiliza diferentes competências e habilidades da BNCC.
Confira algumas sugestões:

Competências mobilizadas:

Gerais: 4 e 5
Específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5 e 7
Específicas de Arte: 2 e 5

Práticas de linguagem privilegiadas:

Oralidade e Leitura
Escuta
Produção de texto

Objeto de conhecimento privilegiado:

Materialidades
Processos de criação
Arte e tecnologia

Habilidades mobilizadas:

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.).

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM SUGERIDOS:

- Definir o contexto de produção da entrevista.
- Pesquisar informações sobre o entrevistado e tema da entrevista.
- Elaborar roteiro de perguntas e fazer a entrevista oral, gravada ou anotada, a partir desse roteiro.
- Transcrever e/ ou selecionar trechos da entrevista.
- Editar e publicar a entrevista de acordo com seu contexto de publicação.
- Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente.
- Reconhecer e selecionar o gênero de divulgação adequado ao contexto.
- Fazer uso da norma-padrão.

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 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.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.

O relacionamento entre os símbolos atemporais de heróis da mitologia e da literatura e os detectados nos sonhos pela moderna psicologia profunda é o ponto de partida da interpretação oferecida por Joseph Campbell, nessa obra que contribui para compreender o que é a jornada do herói. Para conhecer um pouco mais do trabalho de pesquisa do escritor, sugerimos ainda conhecer o site de sua fundação, a Joseph Campbell Foundation, em: https://www.jcf.org/works/titles/the-hero-with-a-thousand-faces/ (Acesso em: 14 dez. 2021).

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.

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

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

ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

Livro de base da interpretação artística contemporânea, reúne uma coletânea de ensaios de Umberto Eco a respeito das formas de indeterminação das poéticas contemporâneas, tanto em literatura como em artes visuais.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

É um manual didático e completo que se apoia no trabalho de um dos pioneiros das HQs para ensinar técnica e contar um pouco sobre os princípios que regem uma obra em quadrinhos. O livro apresenta os fundamentos de uma história em quadrinhos e destaca a leitura de imagens como uma atividade que requer compartilhamento de experiências. As histórias em quadrinhos exigem dos leitores certa sofisticação das habilidades de observação para interpretar os sentimentos e intenções do autor.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1983.

Nesta obra, Fischer discutirá o papel da arte na sociedade, destacando-a como uma realidade social. Reforça a ideia da relação íntima entre o artista e a sociedade, uma vez que a arte tem o papel de capacitar o homem a compreender a realidade, a suportá-la e a transformá-la, tornando-a mais humana.

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.

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.