

FANTÁSTICO EM ESTEBAN ERLÉS E CÍRCULOS DE LEITURA DE COSSON: PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA O ANO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

FANTASTIC IN ESTEBAN ERLÉS AND COSSON'S READING CIRCLES: LITERACY PROPOSAL FOR THE FINAL YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

FANTÁSTICO EN ESTEBAN ERLÉS Y LOS CÍRCULOS DE LECTURA DE COSSON: PROPUESTA DE LETRAMIENTO PARA EL ÚLTIMO AÑO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Luena Monteiro Oliveira¹
Nerynei Meira Carneiro Bellini²

Resumo: Favorecer a formação de leitores fruidores, críticos e atuantes na sociedade em que vivem é um desafio constante dos professores de Língua Portuguesa, porque são muitos os fatores que contribuem negativamente para que os alunos não alcancem a proficiência leitora. Especialmente neste ano pós-pandêmico, ocorreu o aumento da evasão escolar, a deficiência da expressão oral e escrita e a perda de conteúdos devido à desigualdade nas condições de acesso remoto. A partir dessas problemáticas pós-pandemia para o ensino de Língua Portuguesa, este trabalho visou à formação de leitores por meio da concepção metodológica Círculos de Leitura proposta por Cosson (2021), com narrativas de *Casa de muñecas* (2012), da escritora espanhola Esteban Erlés (2012). Com a mediação da professora de Língua Portuguesa, houve estratégias leitoras de socialização de impressões, percepções e conexões com outros textos e com a vida. Neste trabalho de pesquisa, os conceitos teóricos empreendidos foram: Narrativa Fantástica por Todorov (1992), Modalidade do Fantástico por Roas (2014, 2016), Círculos de Leitura por Cosson (2021), etc. Vale destacar que se trata de uma pesquisa de caráter interventivo e pautada em alguns princípios da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), de natureza qualitativa, descritiva e intervencionista realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), implementada no Colégio Estadual Polivalente, em Feira de Santana na Bahia, com adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Ao término da implementação, verificou-se que os estudantes foram capazes de pensar os sentidos dos textos a partir de suas próprias experiências de vida, desenvolvendo atitudes de politização e sensibilização. Por fim, obteve-se o letramento almejado e houve, no espaço da sala de aula, ações de transformação coletiva e leituras significativas.

Palavras-chave: Fantástico. Mediação. Letramento. Literatura espanhola. Círculos de leitura.

Abstract: Favoring the formation of fruitful, critical and active readers in the society in which they live is a constant challenge for Portuguese Language teachers, because there are many factors that negatively contribute to students not achieving reading proficiency. Especially in a post-pandemic year, there was an increase in school dropouts, poor oral and written expression, and loss of content due to uneven remote access conditions. This work aimed at training readers through the methodological concept of Reading Circles proposed by Cosson (2021), with narratives from *Casa de muñecas* (2012), by the Spanish writer Esteban Erlés (2012). With the mediation of the Portuguese Language teacher, there were reading

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Docente efetiva da Educação Básica no Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana, no município de Feira de Santana na Bahia. E-mail: luenamontteiro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8602-6639>

² Doutora em Letras na área de concentração Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *campus* de Assis. Docente associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *campus* Jacarezinho. E-mail: nerynei@uenp.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2140-6750>

strategies for socialization of impressions, perceptions and connections with other texts and with life. The theoretical concepts undertaken were Fantastic Narrative by Todorov (1992), Fantastic Modality by Roas (2014, 2016), Reading Circles by Cosson (2021), etc. This in an interventional research based on some principles of action research (TRIPP, 2005), of a qualitative, descriptive and interventionist nature, carried out in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) of the State University of North Paraná (UENP), which was applied at Colégio Estadual Polivalente, in Feira de Santana, Bahia, with adolescents in the 9th grade of Elementary School. At the end of the implementation of the actions, it was verified that the students were able to think about the meanings of the texts based on their own life experiences, developing attitudes of politicization and awareness. Finally, the desired literacy was obtained and there were, in the classroom, collective transformation actions and significant readings.

Key-words: Fantastic. Mediation. Literacy. Spanish Literature. Reading Circles.

Resumen: Favorecer la formación de lectores fructíferos, críticos y activos en la sociedad en la que viven es un desafío constante para los profesores de Lengua Portuguesa, porque hay muchos factores que contribuyen negativamente para que los estudiantes no alcancen la competencia lectora. Especialmente en un año posterior a la pandemia, hubo un aumento en la deserción escolar, la mala expresión oral y escrita, y la pérdida de contenido debido a la desigualdad en las condiciones de acceso remoto. Este trabajo tuvo como objetivo mejorar la formación de lectores a través de la concepción metodológica de Círculos de Lectura propuesta por Cosson (2021) con narraciones de *Casa de muñecas* (2012), de la escritora española Esteban Erlés (2012). A partir de la mediación de la docente de Lengua Portuguesa, surgieron estrategias de lectura para la socialización de impresiones, percepciones, conexiones con otros textos y con la vida. Los conceptos teóricos abordados fueron: Narrativa Fantástica de Todorov (1992), Modalidad de lo Fantástico de Roas (2014, 2016), Círculos de Lectura de Cosson (2021), etc. Se trata de una investigación intervencionista basada en algunos principios de la investigación acción (TRIPP, 2005), de carácter cualitativo, descriptivo e intervencionista, realizada en el Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) de la Universidad Estadual del Norte de Paraná (UENP), que fue aplicado en el Colégio Estadual Polivalente, en Feira de Santana, Bahia, con adolescentes del 9º grado de la Enseñanza Fundamental II. Al final de la implementación de las acciones, se verificó que los estudiantes lograron pensar los significados de los textos a partir de sus propias experiencias de vida, desarrollando actitudes de politicización y conciencia. Finalmente, se obtuvo el letramiento anhelado y hubo, en el aula, acciones de transformación colectiva y lecturas significativas.

Palabras-clave: Fantástico. Mediación. Letramiento. Literatura Española. Círculos de Lectura.

Introdução

Este artigo apresenta atividades de ensino que foram elaboradas a partir de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *campus* Cornélio Procópio – PR³. Tal estudo surgiu devido à observação de dificuldades de leitura e escrita de estudantes atendidos no Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana, em Feira de Santana na Bahia. Especialmente no ano pós-pandêmico, os desafios de aprendizagem, que já existiam em muitas realidades brasileiras, acabaram se acentuando, o que exigiu medidas ainda mais combativas e urgentes.

³ Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado apresentada à UENP/CCP, pelo programa PROFLETRAS.

Alguns desses impactos foram o aumento da evasão escolar, a expressão oral e escrita afetadas; a perda de conteúdos em função do formato remoto ou híbrido; a desigualdade nas condições de acesso remoto (conexão de internet, equipamentos e espaços adequados necessários); além de falta de acompanhamento familiar e de socialização, situações de sofrimento, depressão, violência doméstica, óbito de familiares. Nesse sentido, encontrou-se um cenário em que laços de solidariedade perderam-se, tanto pelo distanciamento entre os estudantes, professores e trabalhadores da escola, enquanto sujeitos, quanto pelo distanciamento entre o espaço físico da escola e os membros da comunidade escolar. Diante desse novo modo de reprodução da sociabilidade escolar, influenciado pela dinâmica pandêmica, o momento histórico em que se desenvolveu a intervenção é aquele de retorno físico para a escola.

A perspectiva do retorno presencial à sala de aula, após a pandemia, precisou ser analisada em contraste com o momento anterior de isolamento social. O isolamento compreendido largamente como o novo normal construiu socialmente hábitos e práticas e cristalizou efeitos sobre os humanos que compõem a comunidade escolar. No entanto, o retorno para a realidade física da escola não significou o restabelecimento da forma como a sociabilidade escolar se reproduzia antes da pandemia.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa encontrou pelo caminho uma atmosfera de fragilização de laços de solidariedade pelo avanço pandêmico. Assim, o objetivo desta pesquisa foi contribuir com aplicações concretas sobre o que fazer diante desse cenário de crise em que os estudantes não adquiriram conhecimentos essenciais que se esperava aprendidos em proficiência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental II e atuar para minimizá-lo, sobretudo, nas escolas públicas do Estado da Bahia que ficaram fechadas por quase dois anos. Acredita-se que o Círculo de leitura (COSSON, 2021) é uma metodologia ideal para o ensino de literatura nestas circunstâncias de reconstrução e acolhimento, porque ela está baseada em uma aprendizagem solidária, colaborativa, democrática que visa à formação integral do cidadão atuante em uma comunidade leitora, especialmente, na modalidade da literatura do fantástico. Essa modalidade narrativa pode promover reflexões no ato da recepção quanto à realidade (ROAS, 2014), porém a fruição leitora está relacionada à percepção da urdidura estética, ou seja, à apreensão dos componentes narrativos, que são entretecidos. Nesse sentido, é fundamental a sistematização dessa leitura.

Algumas perguntas iniciais permeiam a discussão sobre o papel do professor na mediação da leitura, ou seja, o tratamento didático dos textos literários na escola ocorre com a motivação

necessária para que o aluno continue sendo um leitor ao longo de sua vida? Como deve ser o professor que seduzirá o leitor?

A linguagem do texto literário é plurissignificativa e, por vezes, requer conhecimentos prévios para detecção de intertextualidades, ironias e relações intersemióticas, ainda assim, o professor nunca deve ter receio de ofertar o texto literário aos seus alunos da escola pública, da periferia ou de qualquer outra particularidade social.

O processo de oferta de textos deve atentar para adequação à faixa etária, bem como para as multiplicidades de suportes midiáticos. Cabe ao professor disponibilizar textos diversos: canônicos, clássicos, populares e modernos. Dessa maneira, deve haver uma ampliação do processo de oferta de obras para leitura, partindo das preferências do leitor e avançando para textos mais distantes, assim como também uma ampliação da complexidade das atividades sugeridas, partindo-se das mais simples para as mais complexas. Nesse sentido, o professor de literatura deve posicionar-se como um elemento mediador em uma atitude provocadora a fim de promover leituras significativas, despertando no aluno o senso crítico para que ele seja o protagonista do seu aprendizado.

A opção pela modalidade do fantástico literário nesta pesquisa vai ao encontro da promoção dessa criticidade que se estabelece entre a simbologia do texto e aspectos veristas. Nesse sentido, a estrutura do fantástico, quando bem trabalhada com uma mediação proficiente, pode promover a percepção do fazer literário com as indagações da realidade empírica (realidade, que é entendida como culturalmente construída). Alguns autores propõem-se a apresentar os aspectos definidores do fantástico, desenvolvendo-os de maneiras distintas. Segundo Roas (2014, p. 28), existe certo consenso em apontar a presença do sobrenatural como elemento constitutivo do fantástico, mas não necessariamente toda narrativa fantástica tem como imprescindível a existência de tal elemento, desse modo, para o autor, o sobrenatural cumpre o seguinte papel:

o sobrenatural é aquilo que transgride as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de acordo com essas mesmas leis. Assim, para que a história narrada seja considerada fantástica, deve-se criar um espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transtornará sua estabilidade. É por isso que o sobrenatural vai supor sempre uma ameaça à nossa realidade, que até esse momento acreditávamos governada por leis rigorosas e imutáveis. A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real.

O sobrenatural é compreendido como vetor de transgressão das regras do mundo real. Dessa maneira, o leitor da narrativa fantástica é confrontado com um elemento intrínseco à narrativa, que pode ser um fato ou personagem sobrenatural, que desequilibra as certezas que ele possa nutrir em relação à realidade externa.

Todorov já defendia uma concepção do fantástico que se estabelece a partir da localização entre o real e o imaginário, em que “ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos” (TODOROV, 1992, p. 15). Na modalidade do fantástico, a fim de fruir com a percepção dos componentes da tessitura textual, é imprescindível que o leitor entre em contato com escritores e escritoras que desenvolvem temas intrigantes e habilmente entretidos no hibridismo do real com o sobrenatural. A escritora espanhola, que nasceu em Zaragoza em 1982, Patricia Esteban Erlés é uma exímia criadora de intrigantes mundos fantásticos na literatura, que estimulam a leitura e suas conseqüentes reflexões, desde que haja uma mediação significativa.

Esteban Erlés e narrativas do fantástico em *Casa de muñecas*

Patricia Esteban Erlés (Zaragoza, 1982) compõe uma nova geração de escritoras no panorama da literatura espanhola, em especial, na vertente das narrativas do fantástico. Sua obra apresenta constante manifestações do macabro, do humor negro, da ambigüidade e da ironia. Seu estilo revela como característica marcante uma estratégia discursiva que constrói a narrativa a partir de pistas que conduzem o leitor ao desfecho com nenhuma obviedade. O fato de o mistério não ser desvendado, não raro, causa nos leitores desavisados, estranhamento e desconforto ao desembocar no “inesperado”, na eternidade do efeito *loop*, na surpresa de uma obra que exige cumplicidade do leitor a fim de que ele formule as suas próprias interpretações e sentidos para um final em aberto. Nas palavras da autora, em entrevista concedida à jornalista Laura Latorre (2022):

Acho muito interessante o desafio de contar uma história quando você tem tão pouco espaço e tem que fazer o leitor mergulhar naquele mundo que se cria entre os dois silêncios, o anterior à leitura e o posterior. Acho muito misterioso que você consiga isso com algumas palavras e alguns personagens, que você possa fazer alguém viver uma história. [...] Como escritor é sempre um desafio. Em um romance, talvez não seja tão importante que um parágrafo termine, que possa passar mais despercebido ou que uma cena não seja suficientemente bem

concluída. Em uma história é muito complexo que algo possa sobrar e que o leitor se interesse se realmente há algo que não está em seu lugar⁴ (ESTEBAN ERLÉS, 2022, s.p., tradução nossa).

Por outro lado, é justamente essa engenharia habilidosa de Esteban Erlés que vem arrebatando e fidelizando seu público leitor diferenciado na Espanha, em grande parte da América Latina e em muitos países na Europa. A literatura de Esteban Erlés assim como a literatura de autoria feminina em geral, contém, mesmo que nem sempre de forma explícita, reflexões acerca da feminilidade, reivindicações dos direitos da mulher e críticas e denúncias acerca de sua posição na sociedade. Escrevendo sobre ficção fantástica, Esteban Erlés parte da consciência da autoria feminina para sensibilizar, mobilizar, chocar, provocar reflexões e, muitas vezes, como nas palavras da autora:

Existem muitas mulheres autoras. Estou especialmente interessada em autores que lidaram com a situação das mulheres. Há séculos lemos autores masculinos, sou devotada a eles, amo-os e não tenho nada contra eles, mas acho muito interessante que essa forma de estar no mundo, que é ser mulher, esteja sendo reivindicada e me interessam muito os problemas, sobretudo, da vida tradicionalmente atribuída às mulheres sem que elas tenham a possibilidade de escolhê-la. Interesse-me especialmente pelas mulheres que trabalharam esta perspectiva, que nos mostraram como era a vida de um ser humano quase condenado a ser mãe, a ter condicionantes sociais e econômicos e a falta de liberdade.⁵ (ESTEBAN ERLÉS, 2022, s.p., tradução nossa).

Dessa maneira, ao realçar a feminilidade como expressão literária, a autora acaba por espelhar as inúmeras formas de opressão que atravessam a hierarquização da sociedade em masculino e feminino. A relação existente entre o masculino e o feminino da qual se desdobram nexos de resistência, temos em Saffioti (2013, p. 66) que, com o advento do capitalismo, essa disparidade entre homem e mulher expressa-se não só no nível ideológico como também no âmbito das questões econômicas:

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de

⁴ No original: “El reto de contar una historia me parece muy interesante cuando tienes tan poco espacio y tienes que sumergir al lector en ese mundo que se crea entre los dos silencios, el de antes de leer y el de después. Me parece muy misterioso que puedas lograr eso con unas pocas palabras y unos personajes, que puedas hacer que alguien viva una historia. [...] Como escritor siempre es un reto. En una novela, puede que no sea tan importante que un párrafo termine, que pase desapercibido o que una escena no esté lo suficientemente completa. En un cuento es muy complejo que algo pueda sobrar y que al lector le interese si realmente hay algo que no está en su lugar.”

⁵ No original: “Hay muchas mujeres autoras. Me interesan especialmente los autores que han tratado la situación de la mujer. Llevamos siglos leyendo autores masculinos, me dedico a ellos, los amo y no tengo nada en contra de ellos, pero me parece muy interesante que esta manera de estar en el mundo, que es ser mujer, sea ser reivindicó y me interesan mucho los problemas, sobre todo, de la vida tradicionalmente asignada a las mujeres sin que ellas puedan elegirla. Me interesan especialmente las mujeres que trabajaron desde esta perspectiva, que nos mostraron cómo era la vida de un ser humano casi condenado a ser madre, a tener limitaciones sociales y económicas y falta de libertad.”

produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção.

Partindo de outra orientação teórica, Bourdieu (2021, p. 17) aponta o cenário de existência de um circuito de dominação entre o masculino e o feminino também alicerçado nos modos de pensamento que são “eles próprios” produtos da dominação:

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação.

Nesse sentido, Hooks (2021, p. 134) nos traz a reflexão de que a maioria das mulheres, mesmo exploradas, concebem as relações de poder do mesmo modo como a maioria dos homens:

Como a maioria dos homens, a maioria das mulheres é ensinada desde a infância a crer que dominar e controlar outras pessoas é a expressão básica do poder. Mesmo que ainda não estejam combatendo e matando em guerras militares, que não tenham a mesma importância que os homens na definição das políticas de governo, as mulheres, junto com a maioria dos homens, acreditam na ideologia dominante da cultura. Se elas assumissem o comando, a sociedade não seria organizada de uma forma diferente da atual. Isso só ocorreria se elas possuísem um sistema de valor diferente.

A expressão literária de uma autora mulher que coloca no centro do fazer literário a questão do feminino acaba por se relacionar com as inúmeras formas de reprodução da dominação do masculino sobre o feminino. Assim, quanto à construção das personagens, observamos a escritora costumeiramente elaborar acerca das relações humanas fracassadas entre mãe e filha, avó e neta, irmãs em conflito (irmãs gêmeas em destaque), colegas de grupo escolar, dentre outras. Especialmente no espaço doméstico, as personagens erlesianas experimentam em seu cotidiano o abandono, o medo, a inadaptação, o desengano, o fingimento, a sede de vingança e o desprezo que pode durar por toda eternidade. Sobre a escritora, David Roas (2020, s.p., tradução nossa) diz:

A espanhola Patricia Esteban Erlés é uma excelente criadora de mundos perversos e perturbadores. Em suas atmosferas opressivas se combinam o fantástico, o humor negro e o grotesco para refletir um profundo ceticismo

sobre as relações humanas (a família e as infidelidades amorosas são recorrentes em seus contos). Daí que muitos de seus personagens sejam seres solitários e desencantados, presos em uma realidade que os oprime.⁶

A autora tem uma relação bem próxima com as redes sociais: *Facebook* e *Instagram*. Nestes ciberespaços, ela publica diariamente microrrelatos hiper mídias, *podcast* como o “*Erlés in noir*”, que mantém ativo até os dias de hoje, demonstrando assim, muito engajamento com diversas mídias e suas linguagens. A escritora também deixa transbordar o gosto pelas artes visuais (em especial a fotografia e o cinema) ao fazer referências a filmes, a personagens marcantes do cinema e da literatura de modo recorrente em sua obra literária. Essa experiência do desafiar-se nas redes sociais diariamente, a partir de um registro fotográfico e da interação com os seguidores, resultou na elaboração do livro *Casa de muñecas* (2012). Essa obra é o primeiro livro de microrrelatos do universo fantástico escrito por Patricia Esteban Erlés. Dentre os cem contos breves de extensões variadas, vale ressaltar, nesta obra, a preocupação estética e o trabalho de *design* e de ilustração da artista plástica Sara Morante, que idealizou, em parceria com Erlés, as quarenta ilustrações todas na cor preta, em escalas da cor cinza e magenta. Ao reproduzir uma casa de bonecas em luxuoso estilo vitoriano remetendo ao universo do mistério e suas simbologias, autora buscou elaborar uma representação alegórica das mulheres como se fossem bonecas e o espaço doméstico como se fossem uma casinha de bonecas (brinquedo muito popular na Espanha.). Dialogando com essa perspectiva, Calvo (2019, p. 115, tradução nossa) destaca que:

A *Casa de muñecas* reproduz na sua dimensão operativa uma estrutura de compartimentos que, como se fosse um palco, convida a contemplar cada divisão numa perspectiva frontal e a penetrar na interioridade do mundo doméstico. Com sua fragmentação, a casa de bonecas sustenta os três discursos que compõem a obra: é o marco da ação narrativa, determina a dimensão estrutural composicional e sustenta a capacidade simbólica.⁷

A obra literária *Casa de muñecas* (*Casa de bonecas*, em uma tradução nossa) está estruturada de forma muito peculiar. Nela, a narradora guia o leitor por uma casa que possui dez ambientes que funcionam como seções: “quarto de brinquedos”, “dormitório infantil”, “dormitório

⁶ No original: “La española Patricia Esteban Erlés es una excelente creadora de mundos perversos y perturbadores. En sus atmósferas opresivas se combinan lo fantástico, el humor negro y lo grotesco para reflejar un profundo escepticismo respecto a las relaciones humanas (la familia y las infidelidades amorosas son recurrentes en sus cuentos). De ahí que muchos de sus personajes sean seres solitarios y desencantados, atrapados en una realidad que los agobia.”

⁷ No original: “Casa de muñecas reproduce en su dimensión operativa una estructura de compartimentos que, a modo de escenario, invita a contemplar cada división desde una perspectiva frontal y a penetrar en la interioridad del mundo doméstico. Con su fragmentación, la casa de muñecas sustenta los tres discursos que componen la obra: es el marco de la acción narrativa, determina la dimensión estructural compositiva y sostiene la capacidad simbólica.”

principal”, “banheiro”, “sala de jantar”, “cozinha”, “biblioteca”, “sótão do monstro”, “cripta” e “exteriores”. Ao todo, são dez seções que contém dez contos cada uma, totalizando cem microrrelatos de extensões bem variadas: alguns deles possuem apenas uma linha, outros, tomam uma página inteira do livro. Além de apresentar no índice da obra todos ambientes/seções/subseções de modo minucioso como alguém que projeta a estrutura de uma casa, a autora também se vale de um elemento paratextual importante na página imediatamente seguinte ao índice: a imagem de uma casa de bonecas seccionada em vista frontal, que ocupa uma página inteira do livro. Esse elemento paratextual também é um índice imagético da obra, pois nele pode ser observado os dez ambientes onde se passam as narrativas.

Vale ressaltar que toda obra é construída a partir de duas principais metáforas: a primeira, a casa é a reprodução dos espaços domésticos de opressão e, a segunda, as bonecas são as representações da idealização de mulheres no contexto social dito/compreendido machista. A autora dividiu os capítulos do livro como se fossem os cômodos da uma casa. Essa estratégia estrutural permite que se associe cada cômodo da casa a “um modelo de mulher”. Sendo assim, nesta obra, o ambiente vai além do cenográfico, pois ele assume papel importante na trama ao dar pistas para elaboração do perfil psicológico de cada personagem dentro do contexto e da obra como todo. Outros elementos paratextuais relevantes para compreensão da obra são as partes “Rotas de fugas” e “Advertência final”. Essas partes estão localizadas antes do conto de abertura do livro e sugerem possibilidades de leitura. Cada rota conduz a uma possibilidade de itinerário, sem que a autora estabeleça qual deles é o melhor. Valendo-se da linguagem literária, ela elabora três pequenas composições narrativas nas quais sutilmente insere o nome das dez seções principais da obra em sequências diferentes. Outro elemento a ser considerado como estrutural é “A advertência final” que aparece como o último microrrelato seguido da imagem de uma caveira ao encerrar o livro. Consideramos esta última narrativa como um elemento paratextual devido ao seu caráter explicativo da obra, nele a autora indica de forma implícita, que a ordem da sua obra não é aleatória.

Nossa pesquisa, por sua vez, debruçou-se, de maneira mais detida, nos seguintes microrrelatos: “Primeiras mestras”, “Assassinas de Bárbies” e “A traidora” (Seção- Quarto de brinquedos); “Isobel”, “Três gatos pretos” e “A gêmea feia” (Seção- Quarto infantil); “O homem equivocado” (Seção- Quarto principal) e “Matando a Alodia” (Seção- Exteriores) (ESTEBAN

ERLÉS, 2012, tradução nossa).⁸ A cada conto lido/traduzido, adentra-se em um universo feminino que foi ferido, ultrajado, abandonado e que, por questão de sobrevivência, precisou mimetizar-se com os objetos dos quartos e bonecas das prateleiras, tornando-se frias, vingativas e dissimuladas.

Os cenários conflitantes são perturbadores e refletem os medos e traumas infantis elaborados a partir do imaginário sinistro das mulheres. Criaturas bizarras como gárgulas, monstros terríveis, bonecas antropomorfizadas e fantasmagóricas, criaturas monstruosas e gatos que perambulam pelo quarto e saltam transformando-se em imóvel objeto figurativo do papel de parede. Faz-se necessário ressaltar a importância dos elementos visuais: caveiras, crânios humanos, caixões, gatos pretos, incêndios, mulheres segurando bebês, cabeças decepadas, para além de elementos ilustrativos da obra. Eles figuram como elementos paratextuais importantes para a construção significados da leitura. Dessa forma, a própria autora assim expõe a finalidade crítica da construção de sentidos que atravessa a sua obra:

Do ponto de vista literário acho muito importante refletir o mundo em que vivemos. Não com espírito de reclamação e lamentação, mas de informação e denúncia, penso que é a forma de refletir o mundo em que vivemos, a sociedade que nos tocou com suas luzes e sombras e acho que nunca foi uma decisão consciente, “vou escrever um livro de microcontos feministas”. Mas aí com o tempo fui verificando e tem muitos estudos sobre a 'Casa de muñecas' que tem ido nessa linha de estudar o lado feminista de muitos dos textos que são curtos, mas que falam da mulher como boneca, das próprias bonecas como modelos que foram atribuídos às meninas que depois se tornaram mulheres, bem, certos limites físicos e até comportamentais e isso é muito importante.⁹ (ESTEBAN ERLÉS, 2022, página, tradução nossa).

Sem ainda adentrar o texto propriamente dito, a autora antecipa aos leitores uma pista importante sobre o misterioso universo das bonecas quando escreve na página reservada aos agradecimentos: “A eternidade é o inferno das bonecas” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 25, tradução nossa). E ainda: “Um suicida é alguém que sai do quarto porque quer estar sozinho um

⁸ No original: “Primeras maestras”, “Killer Barbies” e “La traidora” (Seção- Dormitorio de juguetes); “Isobel”, “Tres gatos pretos” e “La gémela fea” (Seção- Dormitorio infantil); “El hombre equivocado” (Seção- Dormitorio principal) e “Matando a Alodia” (Seção- Exteriores).

⁹ No original: “Desde un punto de vista literario, creo que es muy importante reflejar el mundo en el que vivimos. No con ánimo de queja y lamento sino de información y denuncia, creo que es la manera de reflejar el mundo en el que vivimos, la sociedad que nos ha tocado con sus luces y sombras y creo que nunca fue una decisión consciente”, Voy a escribir un libro de microrrelatos feministas”. Pero luego con el tiempo comprobé y hay muchos estudios sobre la 'Casa de muñecas' que han seguido esta línea de estudiar el lado feminista de muchos de los textos que son breves, pero que hablan de las mujeres como muñecas, de las propias muñecas como modelos que le fueron asignados a niñas que luego se convirtieron en mujeres, bueno, ciertos límites físicos y hasta de comportamiento y esto es muy importante.”

momento que dura para sempre” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 25, tradução nossa).¹⁰

Como alguém que prepara o espírito de quem a lerá, Patrícia Esteban Erlés adverte o leitor desde o início que *Casa de muñecas* é uma trama de muitas camadas que acessará, a partir do cenário infantil, imagens, gatilhos e memórias atravessadas pelas dores do feminino. À primeira vista, o livro *Casa de muñecas* pode parecer uma referência simples e direta ao brinquedo da infância de meninas (costumeiro na Espanha), mas essa expectativa de leitura não resiste à primeira folheada no livro. A obra propõe cem microrrelatos e uma variada possibilidade de leituras e combinações intertextuais propícia para fruição leitora e um convite sedutor sobre o profundo universo feminino através das lentes do fantástico.

Acho que é um gênero versátil. Você pode lê-lo em uma turma de alunos do ensino médio, se escolher bem o assunto e o autor que pode alcançá-los, e trabalhar a narrativa curta em pequenas peças que contenham todos os elementos estruturais necessários. É um gênero, aliás, pensado para leitores ativos, participativos no processo de recepção. Para leitores que continuam a viver a história depois de colocado o ponto final, capazes de completar as elipses e encontrar o autor no sentido que ele pensou. É preciso um leitor cúmplice, com quem se possa dialogar quase sem palavras.¹¹ (ESTEBAN ERLÉS, 2018, apud JIMÉNEZ TÁPIA, 2018, p. 216, tradução nossa).

Em meio à oscilação entre imaginário e realidade temos um espaço de análise em que as representações de dominação e resistência continuam presentes e reproduzidas como expressão simbólica das estruturas sociais de hierarquização social. Dessa maneira, nosso ponto de análise toma por objeto justamente como se reflete nos contextos narrativos do conto fantástico os laços de dominação e de resistência que se reproduzem na realidade social no que se referem à hierarquia existente entre o masculino e o feminino. Esclarecendo esse preâmbulo inicial, partiremos para a análise dos contos selecionados para esse estudo.

A narrativa “Primeiras mestras” está contida no primeiro capítulo de *Casa de muñecas*, intitulado de “Quarto de brinquedos”, e apresenta as bonecas como as primeiras mestras, já que são *expert* na arte de representação do ideal da “perfeição” tão exigido das mulheres. Invariavelmente apresentam-se bem-dispostas, cabelos rigorosamente alinhados, maquiadas na

¹⁰ No original: “La eternidad es el infierno de las muñecas.”[...] “Un suicida es alguien que sale del cuarto porque quiere estar solo un rato que dura siempre.”

¹¹ No original: “Creo que es un género polivalente. Puedes leerlo en una clase de alumnos de Secundaria, si eliges bien el tema y el autor que pueda llegarles, y trabajar la narrativa breve en piezas breves que contienen todos los elementos estructurales necesarios. Es un género, además, pensado para lectores activos, participativos en el proceso de recepción. Para unos lectores que siguen viviendo en el relato después de colocado el punto y final, capaz de completar las elipsis y de encontrarse con el autor en el sentido que este pensó. Hace falta un lector cómplice, con el que se pueda dialogar sin apenas palabras.”

medida certa, roupas bem cuidadas, sorriem sem exageros, cuidam da postura com obstinação e sempre estão prontas para um convite. Atravessam a eternidade sem sofrer variações de peso, mudanças na cor dos cabelos ou alterações no padrão da pele.

Narrado em primeira pessoa do plural, a voz narrativa busca, a partir de suas memórias de infância, acessar um sentimento que atravessa um corpo coletivo de dor: “Nós aprendemos sobre a perfeição através das nossas bonecas” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 82, tradução nossa)¹². Observamos a partir dessa frase de abertura que a autora conduzirá toda narrativa do microrrelato pelo viés da ironia e do humor negro. A boneca representa o ideal de beleza padronizado e o comportamento definido como o esperado pela sociedade do patriarcado: “Aprendemos também que elas iam sobreviver a nós, que vigiaríamos a nossa ausência da mesma prateleira imperturbável, como gárgulas de quartos de crianças”. (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 82, tradução nossa)¹³. Nesse trecho, observamos que a autora destacou a capacidade que as bonecas possuíam de resistir às adversidades da vida e de jamais se deixarem afetar pelas emoções como duas lições importantes. Em: “Ensinaram-nos a morte e nesse dia decidimos mudar as regras do jogo, sorrindo, amáveis enquanto por dentro, posicionávamos sempre recuadas, [...]”,¹⁴ (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 82, tradução nossa), há a lição final e talvez a mais importante do legado das mestras: a dissimulação. As mulheres, por questão de sobrevivência, deviam reproduzir o comportamento de suas mestras, as bonecas, e posicionarem-se plácidas e sorridentes diante das situações conflitantes do cotidiano, enquanto por dentro, mantêm-se recuadas, desconfiadas e defendidas. Seu olhar de vidro límpido deve refletir o brilho do vazio do que apenas convém ser mostrado.

A leitura do conto “Primeiras mestras” aborda uma faceta das bonecas como seres dissimulados, perfeitos, sem sentimentos, imortais e resistentes. Essas características, contudo, não as colocam em condições de privilégio. Nos contos seguintes, Patricia Esteban Erlés apresenta as bonecas como figuras sinistras condenadas a vagar pela eternidade compondo um caleidoscópio de representações alegóricas do universo feminino:

Bonecas sempre me fascinaram, elas me horrorizam da mesma forma. São duplos do ser humano, mas sobrevivem à menina a quem pertenceram, não envelhecem, ficam para sempre na estante dela. Essa dimensão imortal e eterna das bonecas com as quais compartilhamos nossa infância me parece uma das

¹² No original: “Supimos de la perfección por nuestras muñecas.”

¹³ No original: “Aprendimos también que ellas iban a sobrevivirnos, que vigilarían nuestra ausencia desde el mismo estante imperturbable, como gárgolas de habitación infantil.”

¹⁴ No original: “Nos enseñaran la muerte y ese día decidimos cambiar las reglas del juego, sonriendo, amables mientras tirábamos hacia atrás un poco más de la cuenta, [...]”

coisas mais perturbadoras que nos acontecem no dia a dia.¹⁵ (ESTEBAN ERLÉS, 2018, apud JIMÉNEZ TAPIA, 2018, p.215, tradução nossa).

O conto “Assassina de Bárbies” também faz parte da seção “Quarto de brinquedos”. Narrado em primeira pessoa, o conto revela um momento de profunda imersão psicológica em que uma mulher revisita a sua infância e finalmente encontra lucidez para acessar memórias que lhe causaram tanta opressão. Com um tom confessional, “Quando criança me tornei uma assassina em série [...]” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 99, tradução nossa),¹⁶ o microrrelato descreve a rotina de uma menina que tinha compulsão por liquidar bonecas. Arrancar-lhes a cabeça, puxar os cabelos, era um prazer saboreado às escondidas, porque as outras meninas jamais entenderiam as razões que a levavam ao ritual sádico de “assassinar” as bonecas enquanto as olhava nos olhos azuis de aeromoça e apertava os dentes de tanto prazer. No parágrafo final do conto, temos uma possível explicação para o hábito tão incomum entre as meninas: “Como explicar que era uma Nancy, acima do peso e de camisola comprida, que todas as noites sussurrava para mim, apoiada no meu travesseiro, que assim era melhor para todas.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 99, tradução nossa).¹⁷ Imaginamos que essa mulher quando criança era atormentada psicologicamente pela figura de uma outra boneca com quem guardava alguma identificação: a Nancy também era acima do peso. A situação de *bullying*, devido à obesidade, pode ter sido um fator que levou esta criança ao sentimento de inadequação e profundo sofrimento a ponto de ter alucinações que uma boneca com a aparência semelhante à dela vinha visitá-la todas as noites e ordenava que ela prosseguisse com o plano de liquidar todas as Bárbies que simbolizavam o mito da beleza inacessível.

O microrrelato “A traidora” possui uma estrutura narrativa muito peculiar. A condução narrativa em primeira pessoa induz o leitor a acreditar tratar-se de uma despedida entre uma garotinha de dez anos e sua boneca predileta. Por conta da revelação de uma doença grave que a levaria a óbito em pouco tempo, a menina buscou acolhimento na segurança do seu quarto ao lado da sua boneca favorita. Contou-lhe em segredo o nome da doença através de um sussurro: estava de tuberculose e não chegaria a completar onze anos de idade. A autora conduziu a

¹⁵ No original: “Las muñecas me fascinan desde siempre, me horrorizan de igual modo. Son dobles del ser humano, pero sobreviven a la niña a la que pertenecieron, no envejecen, se quedan para siempre en su estantería. Esa dimensión inmortal, eterna de las muñecas con la que compartimos la niñez me parece de lo más inquietante que nos sucede en la vida cotidiana.”

¹⁶ No original: “De niña me convertí en una asesina en serie [...]”

¹⁷ No original: “Cómo explica que era una Nancy, pasada de peso y en camisón de española de provincias, la que cada noche me susurraba, apoyada en mi almohada, que así era mejor para todas.”

narrativa a fim de que o leitor fosse bastante envolvido pelo sentimento de piedade: “[...] tínhamos poucas tardes de brincadeiras.” [...] Ficarei muito magra e cuspirei sangue em um lenço sem parar. Não chegarei a completar onze anos.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 106, tradução nossa).¹⁸ A essa altura, o leitor já está completamente afetado pela triste partida da garotinha e pela serenidade com que lidava com a realidade em busca de aproveitar os seus últimos dias. Ocorre que a boneca foi fria e negligente ao saber o motivo da despedida, não se preocupou em disfarçar e, em um movimento fantasmagórico, girou a cabeça imediatamente em direção a estante da irmã pequena da garota à procura de “uma nova melhor amiga de infância”.

Nesse momento, a garotinha/narradora já conta com a total cumplicidade do leitor que vibra com o *plot twist* e comemora a “sacada” genial da menina perversa e fria que aguarda o momento certo para executar seu plano de vingança e condenar a sua traidora à solidão eterna em: “Naquela mesma noite, enquanto ia para cama, confessei à minha mãe com uma estranha voz adulta que havia decidido com qual das minhas bonecas eu queria ser enterrada” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 106, tradução nossa).¹⁹

O ser humano é luz e sombra. A crueldade é uma das manifestações mais eloquentes dessa escuridão que abrigamos. É um impulso às vezes irresistível, que você sabe de antemão que deixa vítimas, dor, mas nós o exercitamos de forma mais ou menos sutil em algumas ocasiões, como se fosse mais forte do que nós, como se precisássemos deixá-la sair, agir. Todos nós sabemos o que é bom e o que não é. E, no entanto, a crueldade existe, é. Ela nos envolve, nós a vemos diariamente, nos encontramos praticando-a como se fosse um mandato interno que rege nossas ações. Acho que escrever sobre crueldade é uma forma de exercitar sem vítimas reais (ESTEBAN ERLÉS, 2018, apud JIMÉNEZ TAPIA, 2018, p. 214, tradução nossa).²⁰

A narrativa “Isobel” está contida no segundo capítulo intitulado “Quarto infantil” do livro *Casa de muñecas* (2012) e traz como temática principal o abandono doméstico. A narradora revisita sua infância e relembra momentos em que precisou fingir força e coragem para o seu irmão mais novo, ainda que os pavores noturnos e o fantasma do abandono espreitassem o seu

¹⁸ No original: “[...] nos quedaban pocas tardes de juego. [...] Me quedaré muy flaca y escupiré sangre en el pañuelo sin parar. Ni siquiera cumpliré once años.”

¹⁹ No original: “Aquella misma noche, mientras me acostaba, le confesé a mi madre con una extraña voz de adulta que había decidido con cuál de mis juguetes quería ser amortajada.”

²⁰ No original: “El ser humano es luz y sombra. La crueldad es una de las manifestaciones más elocuentes de esa oscuridad que albergamos. Es una pulsión a veces irresistible, que sabes de ante mano que deja víctimas, dolor, pero la ejercemos de forma más o menos sutil en ocasiones, como si fuera más fuerte que nosotros, como si necesitásemos dejarla salir, obrar. Todos sabemos lo que está bien y lo que no. Y sin embargo, la crueldad existe, es. Nos rodea, la vemos a diario, nos encontramos practicándola como si fuera un mandato interno el que rige nuestros actos. Creo que escribir sobre la crueldad es una manera de ejercerla sin víctimas reales.”

coração de menina assustada. Sozinhos, todas as noites, sem nunca contar com a presença de algum familiar ou pessoa que ocupasse este lugar de afetividade, os dois irmãos ficavam trancados no dormitório infantil. A garota, que é um pouco mais velha do que o irmão, sufocou seus medos infantis para figurar-se como protetora do seu pequeno irmão. Criava histórias de mistério e aguçava a imaginação do garoto induzindo-lhe a interagir com os gatos pintados no papel de parede do dormitório. Deram-lhe nomes, escolhiam o que lhes pareciam o mais bonito, contavam os gatos de cima para baixo e de baixo para cima até adormecer. Esse ritual era repetido todos os dias, revelando que as crianças foram negligenciadas por longo tempo. Observamos a presença de vários elementos do universo do fantástico no momento em que o cenário passa a interagir com as crianças.

O cenário não é apenas o ambiente físico onde ocorrem as ações, seus elementos passam a também ter vida e a exercer influência direta na trama. Gatos que estão desenhados por toda a parede ganham vida e surgem saltando de um lado para o outro em um movimento sutil entre o leve tecido dos sonhos e o espaço breve da hesitação. Dentre os felinos, o animal preferido da garota era o gato preto de pupilas sérias e reluzentes. Mas além desse, havia outro animal especial para a garota: a gata Isobel, que estava desenhada naquelas paredes há mais de cem anos... dizia a garota ao irmão inventando-lhe histórias de terror. Para a garota, a gata era a personificação de uma protetora que nunca deixava de observá-los sentada no alto de uma cerca invisível: “A gata Isobel nunca deixa de olhar-me, com seus olhos de menina antiga, sentada no alto de uma cerca invisível” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 128, tradução nossa).²¹

A narrativa “Três gatos pretos” também está contida no capítulo “Quarto infantil”, cuidadosamente abrigando dois contos seguintes ao conto “Isobel”. Mais uma vez observamos que o universo da simbologia mística dos gatos pretos amaldiçoados, tão presentes nos contos de terror, revelam muito mais do que as influências do estilo gótico e do terror e acabam também por revelar as predileções e o universo particular da autora. Escrito em apenas quinze linhas, o microrrelato incita outras leituras, incomoda, questiona, como se a supressão das palavras revelasse mais que um convite, instigando um desafio para o leitor a pensar junto. Este conto é um exemplo de leitura que segue produzindo efeitos no leitor mesmo depois que fechamos o livro.

²¹ No original: “La gata Isobel nunca deja de mirarme, con sus ojos de niña antigua, sentada en lo alto de una valla invisible”.

A temática principal do conto é a loucura, mas outros assuntos também atravessam a trama de forma imbricada: como a sociedade trata as pessoas que têm algum transtorno mental? Por que a sociedade rechaça as pessoas que pensam diferente do senso comum? O que leva uma pessoa a viver em situação de rua? O que leva alguém a praticar o suicídio?

Nesse conto, a escritora Patricia Esteban Erlés coloca em cena três gerações de mulheres: “a louca”, uma senhora que vivia sozinha e costumava a vagar de camisola pelas ruas da cidade na companhia de três gatos pretos; a mãe, que era uma mulher incapaz de se preocupar com qualquer assunto que não se relacionasse com a sua própria vida; e a filha, uma garotinha que sentia enorme atração pela senhora que perambulava pelas ruas sempre seguida por seus três gatos pretos.

A voz narrativa é da garotinha que narra a história ora com a participação da mãe, ora sozinha. Todo conto é narrado em um esquema que alterna a terceira pessoa do singular (“a louca”) e a primeira pessoa do plural (a garotinha e sua mãe). Como podemos ver na sequência: “A louca sempre foi seguida por três gatos pretos [...]. Quando nós esbarrávamos com ela na praça, minha mãe fazia o sinal da cruz discretamente e eu dava volta para ficar olhando para ela. [...] Nós a vimos dançar de quarto em quarto, feito um feixe de chamas.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 141, tradução nossa).²²

O conflito da trama alcança o clímax quando a mãe informa a filha sobre a demora da chegada dos bombeiros à casa da louca, o que supostamente ocasionou a carbonização do corpo que jamais fora encontrado. Diante da gravidade da situação, a garota pergunta sobre o que teria acontecido aos três gatos pretos.

Como um recurso textual, a autora lança mão de um diálogo dentro do texto em discurso indireto livre. Para isso, ela se utilizou da fonte em itálico para destacá-lo do texto como todo: “Que gatos? A louca sempre viveu sozinha, não tinha nem sombra, me interrompeu minha mãe”. (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 141, tradução nossa).²³

Atinge-se o clímax do conto quando a narradora (a garotinha) afirma ver os três gatos pretos sobre o edredom da cama chamando-a, tentando-a para sair à noite a caminhar descalça pelas ruas: seria, ambigualmente, um apelo de liberdade ou um ato de loucura?

²² No original: “A la loca la seguían siempre tres gatos negros [...]. Cuando nos la tropezábamos en la plaza, mi madre hacía la señal de la cruz con disimulo y yo me daba la vuelta para mirarla. [...] La vimos bailar de habitación en habitación, hecha un manojo de llamas.”

²³ No original: “¿Qué gatos? La loca vivió siempre sola, ni sombra tenía, me interrumpió mi madre.”

O texto “A gêmea feia” faz parte do capítulo “Quarto infantil” e é um diálogo entre duas irmãs gêmeas. Interpolado por um narrador em discurso indireto livre. Esse suposto diálogo conduz o leitor a muitas possibilidades de interpretação. A primeira hipótese é que estamos diante de uma relação familiar abusiva em que a “gêmea bonita” faz da “gêmea feia” a sua serviçal. Como podemos observar nesse trecho: “Eu te proíbo de dormir, dizia a ela, não durmas antes de mim, e se o monstro vier, ele tem que te comer primeiro e me avise enquanto ele estiver te devorando para que eu possa escapar. A gêmea feia balançou a cabeça. Obedeceu e prendeu a respiração, [...]”. (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 170, tradução nossa).²⁴

Em uma outra hipótese, temos a separação traumática das irmãs gêmeas devido a alguma fatalidade, tendo tirado a vida de uma das irmãs e, como resultado, tivesse continuado a ligação afetiva entre as duas mesmo após a morte de uma delas. O fantasma da gêmea feia segue condenado a vagar pelo mundo das sombras devotado “à gêmea bonita”. Essa relação doentia é nutrida em reciprocidade. De um lado, temos a gêmea bonita, acostumada a ter todos seus pedidos atendidos como “o desejo irrevogável de um ser perfeito” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 170, tradução nossa).²⁵ Do outro lado, temos a outra irmã, a dita “gêmea feia”. Um ser que abdica da sua própria existência para servir a irmã com a lealdade de um cão, aprisionando-se em um *loop* infinito de perseguição e tormento. O conto não apresenta a resolução do conflito gerado ao longo do texto. Não existe uma explicação racional para esses fatos, existe, por sua vez, o estado emocional dessa personagem frente a suas experiências naquele universo de profundo abandono doméstico, o seu conflito interno que a faz desembocar no medo, na incerteza e na hesitação.

O texto “O homem equivocado”, que faz parte do capítulo “Quarto principal”, é narrado em segunda pessoa de uma maneira muito curiosa. A autora desenvolve a narrativa a partir da descrição de um dia muito especial na vida de uma mulher: o dia do seu casamento. No entanto, como o título do conto já antecipa, o momento que deveria ser de realização e felicidade, passa a ser desesperador, pois ao abrir a porta da igreja e olhar para o altar, percebe que está prestes a cometer o maior equívoco da sua vida. Essa “voz”, que narra os fatos pela ótica da personagem e que se dá sem julgamentos ou sentenças, busca muito mais organizar os pensamentos e encontrar a lucidez do que propriamente ser uma estratégia de manipulação do leitor. É como se esta moça atordoada por viver um casamento infeliz, buscasse na sua solidão regurgitar em um solilóquio,

²⁴ No original: “Te proíbo dormir, le decía, no te duermas antes que yo, y si viene el monstruo, tiene que comerte a ti primero y me avisa mientras te esté devorando para que me dé tiempo a escapar. La gemela fea agitaba la cabeza. Obedecía y aguantaba la respiración, [...]”

²⁵ No original: “el deseo irrevocable de un ser perfecto.”

mesmo que nenhum dos duzentos convidados jamais fique sabendo, que ela desejou no dia do seu casamento, por várias vezes, dar gritos de insurgência e sair correndo daquele ato de violência. Mas que infelizmente sucumbiu.

A descrição pormenorizada do cenário é percebida na trama para revelar o estado emocional da personagem. A mãe do noivo chorava como um enorme bolo fúcsia, o corpete do vestido de noiva agarrava suas costelas causando-lhe sufocamento, os violinos gritavam desafinados a marcha nupcial, os sapatos a empurravam em direção ao altar, o anjo prateado atirava-se no vazio cometendo suicídio, uma aranha sai correndo pela pupila do olho vazio do noivo. Todos os seres ganham vida e, personificados, interagem com a personagem potencializando seus medos, seu desespero, ora impedindo-a de sair, ora impulsionando-a cada vez mais para próximo do altar.

A hesitação entre realidade ou imaginação não é desvendada, contudo, pela troca da pessoa do discurso da segunda para primeira pessoa do singular apenas na última linha do conto, temos uma pista que nos leva a imaginar que a personagem sucumbiu e acabou por aceitar um casamento que já não a realizaria enquanto mulher. Ela foi oprimida por toda conjuntura social de aprisionamento que condiciona a mulher a cumprir papéis sociais indesejados. Como podemos observar em: “Então, quase como em um sonho, você escutou outra que não era você sussurrar...sim, eu aceito.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 207, tradução nossa).²⁶

A narrativa “Matando a Alodia” está abrigada no último capítulo “Exteriores” do livro *Casa de muñecas* (2012). A escritora utilizou-se já no título de uma provocação ao utilizar o verbo matar no gerúndio. Ao adentrar no universo fantástico de Esteban Erlés e, em especial no conto “Matando a Alodia”, os leitores podem perceber que sim. É possível matar uma pessoa várias vezes por dia e de diversas formas.

O conto é narrado em primeira pessoa do plural e apresenta como tema central a inveja, combustível que alimenta o engenho de maldades de um grupo formado por seis garotinhas de uma mesma classe escolar que trazem na aparência a inocência da infância, mas que em seus pensamentos estão muito mais semelhantes aos demônios.

Na narrativa, como em uma carta de confissão, todos os passos do plano vão sendo revelados: as estratégias para atrair Alodia até o local do assassinato, as formas variadas de matá-la, rituais macabros de despedida e finalmente a contemplação de “Alodia [...] a garota morta mais

²⁶ No original: “Entonces, casi como en un sueño, escuchaste susurrar a otra que no eras tú, sí quiero.”

linda do mundo [...]” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 661, tradução nossa).²⁷ Ocorre que, no dia seguinte, Alodia resiste. Ela ressurgue e volta a dar mais um dia de tormento no coração invejoso de suas colegas de classe. Ela era linda, doce, tinha uma mãe carinhosa que lhe fazia tranças e cuidava do seu uniforme e do lanche: “Como não a odiar, então quando ela reapareceria na manhã seguinte na fila, pontualmente penteada com a mesma trança da véspera, com a saia sempre passada ferro e seus olhos de vítima. Como não querer, como não querer matá-la de novo, de verdade, mais uma vez.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 661-662, tradução nossa).²⁸ O reaparecimento de Alodia na manhã seguinte enraivece as meninas assassinas e as incita a reiniciar o ciclo do *bullying*.

Círculos de leitura por Cosson

No livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2021), Cosson afirma que um dos modelos mais bem-sucedido é o proposto por Harvey Daniels (2002) e denominado por ele de Círculo de Literatura. O Círculo de Leitura insere-se na categoria de comunidade leitora e foi classificado em: estruturado, semiestruturado, aberto ou não estruturado. Algumas características são básicas e devem ser consideradas, tais como: a escolha das obras literárias que deve ser feita pelos estudantes; os grupos devem ser temporários e pequenos; os grupos lerão obras diferentes ao mesmo tempo; as atividades do grupo obedecem ao cronograma; os registros durante o círculo, são essenciais à discussão. Os alunos participam ativamente nas discussões e o professor assume a postura de mediador. A parte final, a avaliação, transcorre por meio da observação do aluno pelo professor e autoavaliação do aluno. A aula deve ser divertida, com muita interação entre os alunos e os novos grupos devem ser formados a partir da escolha da obra.

Ao final da leitura, dedica-se uma aula inteira aos comentários sobre a obra, que podem contemplar apresentação oral, recomendação do livro ou até elaboração de um produto especial como uma árvore genealógica das personagens, interpretação de texto por meio de encenação, *performance*, música, resenhas, vídeos e entrevistas reais ou imaginárias. Cabe ao professor informar aos alunos sobre o funcionamento do Círculo de Leitura, assim como promover mecanismos para que os alunos compreendam como atuar adequadamente dentro do grupo.

Todas as etapas do Círculo devem ser bem explicitadas: desde a motivação, a preparação,

²⁷ No original: “Alodia [...] la niña muerta más hermosa del mundo [...]”

²⁸ No original: “Cómo no odiarla, entonces cuando reaparecía a la mañana siguiente en la fila, puntualmente peinada con la misma trenza del día anterior, vistiendo la falda siempre recién planchada y sus ojos de víctima. Cómo no desearlo, cómo no querer matarla de nuevo, de veras, una vez más.”

até a execução e os problemas relativos ao desenvolvimento do Círculo de Leitura. Para cada participante do círculo é determinada uma função a ser desempenhada durante o processo de leitura e nas reuniões de discussão. Segundo Cosson (2021, p. 142-143), as funções sugeridas são: conector – questionador – iluminador de passagens – ilustrador – dicionarista sintetizador – pesquisador – cenógrafo – perfilador²⁹ (cabe lembrar que as funções aqui expostas não são obrigatórias nem limitadas).

As funções são apenas sugestões, podendo o professor acrescentar algumas ou excluir outras. O pesquisador apenas sugere que, dentre todas, as mais importantes sejam: conector, questionador, iluminador e ilustrador. Observamos, ainda, a etapa do registro de leitura a que deve contemplar os conhecimentos prévios, conexão, inferência, visualização de perguntas ao texto, sumarização e síntese.

Após a etapa de registros, é importante destacar certa atenção para a aula em que os alunos se reúnem para discutir a obra. Neste momento, o professor ministra uma miniaula para esclarecer aos alunos as questões relevantes que possam surgir a respeito do Círculo de Leitura. Em continuidade, é essencial que o cronograma seja sempre observado e que o professor faça o acompanhamento dos registros de leitura dos alunos e que jamais desanime diante das dificuldades que, porventura, surgirão.

Cosson ressalta a necessidade da sistematização do ensino da Literatura na escola a fim de tornar os estudantes capazes de “ir além da simples leitura do texto literário” (2021, p. 26). A ação pedagógica deve ser planejada e implementada de modo a desenvolver a competência literária dos alunos dentro de uma “comunidade de leitores”, de acordo com a realidade própria de cada escola e “[...] com professor e alunos específicos e em condições específicas de letramento literário. É essa especificidade que determinará por onde começar e aonde se deseja chegar na formação do leitor literário” (2021, p.207-208).

Vê-se, pois, que há muitas estratégias e variações para ler o texto literário em sala de aula, no entanto, este esforço sem uma prática metodológica norteadora consistente do processo de leitura, não contribuirá para a formação eficiente de leitores fruidores tão desejada. Segundo Cosson (2021), a efetivação de um projeto de leitura que vise à formação do leitor literário inicia

²⁹ De acordo com Cosson: **Conector**: relaciona a obra ou o trecho lido à vida no momento; **Questionador**: prepara perguntas sobre a obra para os colegas; **Iluminador** de passagens: escolhe uma passagem para expor ao grupo, seja porque achou bonita ou complicada; **Ilustrador**: faz imagens sobre o texto; **Dicionarista**: escolhe palavras relevantes, incomuns ou desconhecidas para esclarecer; **Sintetizador**: sumariza o texto; **Pesquisador**: busca informações contextuais relevantes para o texto; **Cenógrafo**: descreve as cenas principais; **Perfilador**: traça o perfil dos personagens mais interessantes.

primordialmente com a instrumentalização teórica do professor no sentido de desenvolver projetos, de resolver problemas e de mediar aprendizagens colaborativas.

É partindo dessa perspectiva de propor um trabalho sistematizado que promova a educação literária que leve em consideração a relação existente entre o texto literário e as referências de vida prática do leitor, que esta pesquisa visa a sistematizar a metodologia do Círculo de Leitura como uma prática de letramento literário. O ensino de literatura na perspectiva dos Círculos de Leitura visa a transformar as práticas de sala de aula a fim de que o texto literário e sua plurissignificação ocupem o espaço das aulas, uma vez que as práticas atuais normalmente priorizam o ensino da história da literatura e sua periodização, ou identificação dos gêneros textuais sobre a literatura. Sendo assim, norteadas pela teoria de Cosson (2021), reconhecemos o valor das oficinas para a efetivação desse trabalho como atividade artesanal potente e transformadora do espaço coletivo, em que se transita entre o real e o imaginário, através dos jogos de linguagem. Sobre tais aspectos, as habilidades estabelecidas pela *Base Nacional Curricular Comum - BNCC* (BRASIL, 2017) coadunam com os objetivos dessa proposta de intervenção que ressaltam a importância em

Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, estruturamos nossas aulas de literatura em quatro oficinas, tomando por base os Círculos de Leitura de Cosson (2021). Com isso, conseguimos envolver nossos alunos modelando nos seguintes passos: 1º momento- motivação, 2º momento-leitura do texto literário, 3º momento-discussão em grupo das anotações do diário de leitura, 4º momento-leitura da síntese das ideias discutidas em grupo pelo relator. A primeira oficina ocorreu no dia 09 junho de 2022 e a última em 05 setembro de 2022. Durante as aulas, buscamos assumir o papel de andaime, auxiliando o aluno na construção do conhecimento, assim como oferecendo-lhe condição de autonomia nessa construção solidária de aprendizagem no estabelecimento e cumprimento das normas de conduta. Nessa perspectiva, Cosson (2021, p. 121) reitera “que essas atividades são possibilidades que somente adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira”. Dessa forma, destacamos que nossa intenção com as oficinas propostas foi a de ensinar a literatura considerando seu caráter estético, utilizando-nos de uma metodologia que propicie a prática de leitura literária como forma de acessar o imaginário e o encantamento, reconhecendo o potencial

humanizador e transformador da literatura.

Vale ressaltar, como afirma Cosson (2021), que o nome oficina foi utilizado aqui porque demos ênfase a uma prática que envolveu a participação efetiva das/dos estudantes na construção do seu conhecimento e não apenas uma exposição de conteúdos por parte da professora. Para tanto, construímos e aplicamos cada oficina que será descrita a seguir, tendo a obra *Casa de Muñecas* como fio condutor. Buscamos mobilizar os estudantes utilizando múltiplas linguagens artísticas: vídeos, músicas, imagens, etc. Foram, ao todo, dez encontros para implementação da pesquisa. Na primeira etapa, tivemos três encontros. No primeiro momento, apresentação do Projeto de ensino; no segundo momento: apresentação sobre o funcionamento do Círculo de leitura; e no terceiro momento, diagnóstico inicial da capacidade leitora.

Dessa forma, tivemos oportunidade de propor e ao mesmo tempo de participar de uma rica imersão no universo das narrativas do fantástico ao longo de todo o ano letivo de 2022, sem deixar de aplicar outras estratégias de aprendizagem que garantissem aos estudantes as práticas necessárias de linguagem na análise linguística/semiótica, assim como práticas de oralidades e de produção de textos que não foram contempladas em nenhuma das quatro oficinas modeladas para Círculo de Leitura.

Quadro 1 Etapas da modelagem

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES/TAREFAS
-Apresentação da situação	-Motivar o aluno com relação ao universo do gênero fantástico.	-Vídeo da animação <i>O gato preto</i> -Edgar Allan Poe -Vídeo- trecho selecionado do filme <i>Animais fantásticos. Os crimes de Grindelwald</i> .
-Projeto de ensino:		-Roda de conversa para sondagem sobre o que os alunos já conheciam sobre o gênero.
-Círculo de Leitura: uma proposta de letramento literário de		-Apresentação detalhada do

<p><i>Casa de Muñecas.</i></p>	<p>-Apresentar o projeto de ensino aos alunos.</p>	<p>projeto <i>Círculo de Leitura – Casa de Muñecas.</i></p> <p>-Apresentação por meio de slides da biografia da escritora da obra Patricia Esteban Erlés.</p>
<p>-Apresentação do Círculo de leitura</p>	<p>-Apresentar o que é o círculo de leitura:</p> <p>-etapas; (calendário)</p> <p>-seleção das obras;</p> <p>-disposição dos participantes;</p> <p>-papéis dos participantes;</p> <p>-comprometimento/regras de convivência;</p> <p>-benefícios;</p> <p>-desafios;</p> <p>-registro (diário de leitura).</p> <p>-Mostrar o funcionamento do Círculo de leitura para implementação (Modelagem).</p>	<p>- Exibição do vídeo “<i>Círculos de Leitura- Protagonismo Juvenil</i>”.</p> <p>- Ao final do vídeo, propor roda de conversa sobre as primeiras impressões acerca do projeto desenvolvido na cidade de São Paulo.</p> <p>- Divisão das equipes.</p>
	<p>-Diagnosticar capacidade</p>	<p>-Leitura do conto <i>O gato</i></p>

-Diagnóstico inicial de leitura

leitora dos alunos.

preto.

-Colocar os alunos em contato com o gênero por meio da leitura do conto “*O gato preto*”, com questões que diagnostiquem suas capacidades leitoras no que se referem à compreensão textual do gênero “contos do fantástico”.

-Questionário escrito de leitura.

-Retomada da leitura com base nas respostas dos alunos, com questionamentos e reflexões feitos oralmente, em uma roda de conversa.

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Etapas das atividades sequenciais

Primeira etapa: Introdução

Duração: 3 aulas.

Objetivos:

- Refletir sobre a importância da leitura literária para os jovens;
- Conhecer a estrutura, funcionalidade e os objetivos de um Círculo de Leitura.

Atividade 1: Convidar os alunos para formarem um círculo com o intuito de organizar um espaço de discussão. Exibir os vídeos aos alunos: 1. Antonio Candido: sobre a importância da Literatura; 2. Ler devia ser proibido- Guiomar de Grammont (1999).

Vídeo 1 (5:43) <https://www.youtube.com/watch?v=cnsme4naaNE>

Vídeo 2 (1:20) https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w&t=16s

Atividade 2: Após a exibição dos vídeos, o professor promoverá e mediará uma discussão a respeito de algumas questões suscitadas pelo vídeo (ou outras que julgar necessárias):

Sugestão de questões norteadoras para a discussão oral:

1. O crítico Antonio Candido (vídeo 1) aponta que a Literatura é uma necessidade humana experimentada em todas as sociedades. Para ele, o homem tem necessidade de fabulação, isto é, de inventar, ouvir e contar histórias. Você acredita que, assim como as necessidades básicas do ser humano como alimentação, vestimenta, saúde, educação, viver e conviver em sociedade, a Literatura seja também algo essencial, e por isso, deve ser um direito de todos? Por quê?
2. Antonio Candido reproduz a fala de Gandhi ao dizer que o homem entra na Literatura e quando sai dela sai mais rico, compreendendo melhor o mundo. E complementa afirmando que a Literatura melhora o ser humano. Você concorda com o autor? Você acredita que a Literatura tem mesmo este poder? Comente.
3. Ao final do vídeo, Candido afirma que é preciso assegurar às pessoas o acesso a todos os níveis de Literatura. Você acredita que deva haver obras distintas para pobres e ricos, negros e brancos, homens e mulheres? Justifique.
4. E você, que recordações guarda da infância em relação à leitura de livros literários? Você teve alguma experiência com a Literatura seja na família, na escola ou em outro ambiente? Conte como foi.
5. Para você “Ler devia ser proibido”? Por quê? Se o aluno desejar, pode começar a sua fala utilizando uma das assertivas, que justifica o ponto de vista da autora sobre o ato de ler: Ler faz muito mal às pessoas; Ler induz à loucura; Ler realmente não faz bem; Ler pode provocar o inesperado; Ler pode gerar a invenção; Ler pode ser um problema; A leitura promove a comunicação de [...] sentimentos; A leitura é obscena; A leitura ameaça os indivíduos.

Atividade 3: Os alunos devem estar dispostos em círculo para assistirem à exibição de um vídeo que trata do círculo de leitura. O objetivo é que eles se familiarizem com esta metodologia de abordagem do texto literário. Na sequência, o professor promoverá a discussão sobre a reportagem “Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil” seguindo um roteiro de perguntas pré-formuladas, ou outras questões que poderão desencadear discussão no momento do debate e que o professor considerar conveniente.

Professor(a)... O vídeo mostra o funcionamento do projeto círculos de leitura desenvolvido em uma escola na cidade de São Paulo. “Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil” (2:36) <https://www.youtube.com/watch?v=udgagw1iTLc&t=35s>

Sugestão de roteiro para discussão oral sobre o vídeo:

1. Você já tinha ouvido falar dos círculos de leitura? Quando? Onde?
2. O que mais chamou a sua atenção na apresentação do círculo de leitura? Comente.
3. Se tivesse a oportunidade, gostaria de fazer parte de um círculo de leitura como o apresentado no vídeo? Comente.
4. Você notou alguma semelhança na fala dos participantes dos vídeos exibidos anteriormente? Qual (Quais)? Fale a respeito.
5. Ao final do vídeo, uma das alunas participantes do projeto círculos de leitura, Isabelle Cristina, dá um depoimento sobre o círculo. Ela fala de suas impressões sobre o círculo de leitura antes de participar dele e depois. O que a fala dela revela em relação à sua participação no círculo de leitura?

Conhecendo o funcionamento do Círculo de Leitura

Atividade 4: Após as discussões dos questionamentos (Atividade 3) e da apresentação das etapas que compõem o círculo de leitura, propor aos alunos que se apresentem como leitores. Sentados em círculo, cada um dará o seu depoimento sobre a sua trajetória de leitura literária: obras, autores, gêneros que deixaram marcas em suas vidas. Paralelamente, o professor pode utilizar-se de uma ficha para traçar o perfil das competências leitoras de cada aluno, individualmente ou da turma como um todo. Para Cosson (2014, p. 164), “Os dados da história de leitor são importantes para ajudar a posterior seleção das obras [...]. Também são relevantes para ajudar a determinar a compreensão leitora e a competência literária, sobretudo no caso de estudantes”.

Atividade 5: Miniaula - ensinando como se faz um registro

Motivação

Objetivos:

- Motivar os alunos para a leitura dos contos fantásticos.
- Apresentar da unidade didática para os alunos.
- Realizar breve sondagem sobre as experiências de leitura e contato com outras linguagens do universo do fantástico.

Duração: 02 aulas

Atividade 6: Exibir os vídeos aos alunos: 1- A animação de “O Gato preto”, adaptação do conto de Edgar Allan Poe; 2- Exibição do filme “Animais Fantásticos: Os Crimes de Grindelwald”, dirigido por?

Atividade 7: Conceituando características das narrativas do mundo fantástico na literatura: As narrativas do Fantástico acontecem em torno de um mundo irreal, personagens ou cenários

extraordinários, um clima de sonho e magia, de sobrenatural, situações improváveis, um evento quebra uma sucessão de fatos aparentemente normais e fazem com que o leitor fique em dúvida se isso acontece realmente ou não (TODOROV, 1992, p. 39).

Após a execução dos vídeos e breve debate sobre as percepções dos alunos, o professor deve introduzir as orientações sobre o diário de leitura (registro das atividades realizadas durante todo o processo). O uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (COSSON, 2016, p 48-49).

Sugestão de roteiro para discussão oral sobre os vídeos:



Você já ouviu ou leu alguma história fantástica? Qual(quais)?



Viu um filme deste gênero? Qual(quais)?



As histórias fantásticas quase sempre provocam o medo no leitor através de situações misteriosas, extraordinárias e muitas vezes sobrenaturais. Como você se sentiu ao assistir ao primeiro e ao segundo vídeo? Indique aspectos comuns e os aspectos particulares.



Em qual(is) aspecto(s) os vídeos se aproximam? E em que eles se distanciam? Comente.



Se você pudesse traduzir em três palavras os sentimentos que a animação do conto “O gato preto” lhe despertou, quais seriam?

Atividade 8: Nessa atividade, os alunos, previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura.

Introdução

“Conhecendo a autora e a obra e construindo hipóteses de leitura a partir da obra física”

Duração: 1 aula.

Objetivo: apresentar fisicamente a obra, chamar atenção para os elementos paratextuais do livro, além de preparar o(a) estudante para construção de hipóteses de leituras.

Atividade 9:

- a) **Capa:** levar os alunos a observarem o projeto gráfico (cores, estilo das letras, ilustrações, etc.), nome da autora e ilustradora, título da obra e editora.
- b) **Folha de rosto:** explicar aos alunos que a obra escolhida para este estudo ainda não dispõe de publicação impressa no Brasil. Por este motivo, utilizaremos o e-book. Nesta

versão, alguns elementos paratextuais foram suprimidos. (Não há prefácio, notas da autora...). Contam-se, apenas, com a ficha catalográfica da obra (autora, título, editora, ilustradora, ano da edição, local de publicação) e dados da equipe editorial e outras informações.

c) Considerar conveniente.

Professor(a): Neste momento, sugerimos apresentar aos alunos a bibliografia da autora. Se possível, abra o site juntamente com os alunos e faça a leitura. Comente sobre as principais obras, premiações importantes, variedades da forma da narrativa de Patricia Esteban Erlés. <https://www.dospassos.es/patricia-esteban-erles>.

Atividade 10: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. Considerando os elementos externos da obra (capa e ilustrações) você acredita que estejam adequados ao livro *Casa de Muñecas*?
2. Como você imagina as personagens desses contos? (Características físicas, personalidades, ambientes que frequentam etc.).
3. Você se sentiu motivado a ler o livro? Acredita que irá gostar das histórias? Por quê?

Atividade 11: Ainda nessa etapa, pedir aos alunos que transcrevam as respostas das perguntas acima, para compor o portfólio individual. A fim de que, no momento oportuno, possam verificar se as hipóteses de leitura foram confirmadas ou não.

Atividade 12: Alunos previamente organizados no círculo compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 11 - hipóteses levantadas sobre a obra).

Leitura e interpretação

Histórias para ler em círculo

Duração: 10 aulas.

Objetivos:

- Promover a leitura compartilhada da obra selecionada;
- Possibilitar ao aluno identificar os elementos do fantástico que a autora emprega para construir a atmosfera de suspense a fim de despertar a sensação de desconforto e repulsa, o sentimento de medo e, ao mesmo tempo, a curiosidade do leitor;
- Fomentar o compartilhamento da obra por meio da pré-discussão e da discussão propriamente dita;

- Propor a formalização das anotações no diário de leitura.

Atividade 13: Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura dos contos: 1- “Três gatos pretos”; 2- “Isobel”, que compõem o livro *Casa de Muñecas* (2012) e anotam as suas impressões de leitura.

Atividade 14: Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura do conto e anotam as suas impressões de leitura.

Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura



Por que você acha que Patricia Esteban Erlés e Edgar Allan Poe escolheram gatos pretos para serem retratados em seus contos?



Você conhece alguma história de superstição envolvendo a figura do gato preto?



Qual a (s) possível razão(ões) para a garota sentir uma atração pela louca? “Quando nos esbarrávamos com ela na praça, minha mãe fazia o sinal da cruz disfarçadamente e eu dava a volta para ficar olhando para ela.”



Afinal... Os três gatos pretos, que seguiam a louca pela cidade eram reais ou não?



Quais as possíveis interpretações para que a garota passasse a ver os três gatos pretos sobre o edredom em sua cama à noite?



Qual a sua opinião a respeito da linguagem empregada pelo autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.



Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário ou outro aspecto do texto no momento da leitura? Se sim, o que fez para resolver?

Atividade 15: Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 14).

Atividade 16: Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura dos contos: 1- “O homem Equivocado”; 2- “Primeiras mestras”, que compõem o livro *Casa de Muñecas* e anotam as suas impressões de leitura.

Atividade 17: Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura



Comente sobre o título do conto. Quem era a pessoa equivocada afinal?



O que a autora quis revelar acerca do sentimento da personagem quando personificou os elementos: sapatos, corpete, violinos, anjo no altar?



Tudo que estava acontecendo era real ou era um sonho, ou uma realidade paralela?



Afinal, quem sussurra no ouvido da personagem na última linha do conto? “- Sim, eu aceito” explique.



Explique a expressão: “Mais um passo e seu pai soltou o braço do seu, atirando-te contra aquele falso noivo” e “o padre te amordaçava com suas palavras.”



Ainda é possível estabelecer um paralelo entre o conto “O homem equivocado” com situações de mulheres reais em pleno século XXI?

Atividade 18: Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 17).

Atividade 19: Os alunos em círculo com a obra e o diário de leitura à disposição, devem iniciar a leitura dos contos: 1-“A Gêmea feia”; 2- “Assassina de Bárbies”; 3- “A Traidora”, que compõem o livro *Casa de muñecas* (2012), de Patricia Esteban Erlés. Paralelamente à leitura, devem fazer anotações de suas impressões sobre a obra no diário de leitura.

Atividade 20: Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura.

Atividade 21: Os alunos em círculo com a obra e o diário de leitura à disposição, devem iniciar a leitura do conto: “Matando a Alodia”, que faz parte do livro *Casa de muñecas* (2012), de Patricia Esteban Erlés. Paralelamente à leitura, devem fazer anotações de suas impressões sobre a obra no diário de leitura.

Atividade 22: Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 23).

Atividade 23: Ao término do registro das anotações feitas pelos alunos sobre suas impressões a respeito dos contos selecionados, o professor destinará um tempo para a modelagem das discussões. Miniaula - ensinando como se faz uma discussão

Professor(a): Esta parte final ou miniaula é reservada para passar algumas informações/orientações acerca da leitura dos contos selecionados e das discussões realizadas.

O Registro

Duração: 2 aulas

Objetivo: Refletir sobre a leitura da obra e sobre todo o funcionamento do grupo.

Professor(a): O registro é uma reflexão sobre o modo de leitura realizado (oral/silenciosa), sobre o funcionamento do grupo, sobre a obra e a leitura compartilhada. Esta etapa deve ocorrer ao final da leitura integral da obra – coletivamente, em pares ou individualmente.

Atividade 24: Perguntas norteadoras para promover reflexões a partir da leitura.

1. Você se surpreendeu com a obra? Por quê?
2. A obra fez com que você refletisse sobre algo da sua vida? Explícite.
3. Você recomendaria a leitura dessa obra para outras pessoas? Justifique.

Terceira etapa: Avaliação

Letramento Literário – Sondagem

Duração: 2 aulas

Objetivo:

- Verificar o processo de evolução e aprimoramento da leitura do aluno por meio da participação nas atividades e pelos registros no diário de leitura.

Atividade 25: Entregar aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo para avaliar tanto a sua participação quanto a funcionalidade do Círculo de Leitura.

Professor(a)...A avaliação é o momento do balanço das atividades; de serem apreciados os pontos positivos e os que merecem atenção. Poderá ser feita de modo individual ou em grupo e ainda, em forma de autoavaliação

Considerações finais

Sempre acreditamos que a literatura desempenha um papel essencial na formação leitora dos cidadãos. Além de ser um excelente instrumento de comunicação e de interação social, ela tem o poder de sensibilizar, instruir, formar opiniões, denunciar problemas sociais e nos tornar indivíduos mais sensíveis à realidade, mais críticos e mais reflexivos. Por esse motivo, a literatura é um dos mais potentes instrumentos de transformação social. Este estudo nasceu de um processo de reflexão sobre a importância da literatura na formação leitora das/dos / dxs adolescentes, como também de uma inquietação por saber que a escola, mesmo sendo o espaço

principal onde deveria acontecer o contato com as diversas manifestações literárias, não tem priorizado a leitura do texto literário nas aulas de Literatura.

Dessa forma, esta pesquisa proporcionou experiências literárias por meio dos Círculos de Leitura, que aguçaram o senso de pertencimento à comunidade leitora, o protagonismo e a construção do aprendizado em solidariedade, visando a uma dinâmica democrática e ao mesmo tempo de caráter lúdico. Para isso, escolhemos trazer um gênero que fosse capaz de atrair a atenção e mexer com o imaginário do público jovem: as narrativas do fantástico. Dentro dessa modalidade, os microrrelatos da escritora espanhola Patricia Esteban Erlés foram escolhidos como base das oficinas, surgindo como uma excelente oportunidade de ampliação de repertório cultural, literário e formativo das/dos / dxs estudantes. Avaliamos que a pesquisa emergiu como uma valiosa estratégia de ensino em meio a um ano pós-pandêmico em que a escola encontrou muitas restrições após quase dois anos sem aulas.

Tal noção apareceu na ficha final de avaliação das oficinas com expressões: “Aprendi a gostar de ler”, “Aprendi que não existe apenas uma leitura correta. Existem muitas leituras possíveis” e, ainda, “Aprendi a dar mais importância à opinião das mulheres.” (DADOS DA PESQUISA, 2022). Apesar das dificuldades, avaliamos que a estratégia pedagógica “deu mais do que certo”. Muitos estudantes eram habituados a sempre trabalhar com os mesmos colegas da classe e normalmente desempenhando os mesmos papéis sociais. Com a dinâmica da rotatividade e da obrigatoriedade de nova formatação das equipes, todos tiveram a oportunidade de falar em público como representantes das ideias de um grupo. Durante o momento em que a/o /x estudante estivesse dando o repasse da relatoria para todas as pessoas da sala, nada mais poderia ser acrescentado pelo grupo.

Esse exercício de respeito foi bem difícil de ser alcançado, mas a certa altura das oficinas, os estudantes já compreendiam que a aprendizagem em solidariedade era um pilar do Círculo de Leitura, pois essa metodologia não busca revelar destaques. O sucesso só era alcançado quando todos do grupo conseguiam desempenhar as funções atribuídas de maneira eficiente. E, para isso, cada uma/um podia e devia contribuir para o resultado positivo da outra pessoa.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa ser desenvolvida, aplicada, readaptada, complementada e desfrutada por muitos profissionais comprometidos com a educação e que também são encantados pelo poder transformador da literatura.

Referências

BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518 _versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 out. 2021.

CALVO, Revilla Ana. “Lo siniestro y la subversión de lo fantástico en Casa de Muñecas, de Patricia Esteban Erlés”. In: MARTÍNEZ DEYROS, M. e MORÁN, C. (ogs.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlin: Peter Lang, 2019, p. 113-132.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2021.

ESTEBAN ERLÉS, Patricia. *Casa de Muñecas*. 2. ed. Madrid: Páginas de Espuma, 2012.

HOOKS, Bell. *Teoria feminista*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

JIMÉNEZ TAPIA, Gonzalo. “Entrevista a Patricia Esteban Erlés”. *Microtextualidades*. Revista Internacional de microrrelato y minificción, Madrid, n. 3, p. 212-216, 2018.

LATORRE, Laura. Patricia Esteban Erlés: “Me gusta que los lectores se queden buscando en sí mismos las respuestas a las preguntas que plantea un final no del todo cerrado.” Goaragon, 2012. Disponível em: <https://www.goaragon.es/patricia-esteban-erles-me-gusta-que-los-lectores-se-queden-buscando-en-si-mismos-las-respuestas-a-las-preguntas-que-plantea-un-final-no-del-todo-cerrado/> Acesso em: 26 jan. 2023.

ROAS, David. *A ameaça do Fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Unesp, 2014.

ROAS, David. Más que fantasmas: la explosión de la literatura fantástica femenina, *The conversation*. 2020. Disponível em: <https://theconversation.com/mas-que-fantasmas-la-explosion-de-la-literatura-fantastica-femenina-124612>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SAFFIOTTI, Heleith Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado e violência*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castelo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 1992.

Recebido em: 6/3/2023

Aprovado em: 4/6/2023