

ENSINO DE LEITURA E LEITURA CONTEXTUALIZADA: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL DA CINDERELA CLÁSSICA À POP

TEACHING READING AND CONTEXTUALIZED READING: AN INTERTEXTUAL ANALYSIS FROM CLASSIC TO POP CINDERELLA

Ana Maria Portela SANTOS¹
Werik Kauan Miranda de SOUSA²

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar como o ensino de leitura pode prover uma leitura contextualizada ao intertextualizar a obra clássica *Cinderela* e sua versão pop. Assim, apontar-se-á metodologias linguístico-didáticas de como o ensino de leitura pode ser realizado de maneira contextualizada. Outrossim, pontua-se a importância de conhecer como se dá esse tipo de leitura. Ademais, demonstrar-se-á os contatos e distanciamentos entre as duas versões estudadas e refletir-se-á sobre a relevância delas na prática do ensino de leitura no ensino fundamental (anos finais). Serão utilizadas as discussões teóricas de: BNCC (2018), Costa (2012), Dell’Isola (1988; 1999), Koch; Elias (2008) e Kleiman (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Leitura contextualizada.

ABSTRACT: This article aims to analyze how the teaching of reading can provide a contextualized reading by intertextualizing the classic novel *Cinderella* and its pop version. It will point out linguistic-didactic methodologies for teaching reading in a contextualized way, and, also, the importance of knowing how this type of reading takes place. In addition, we will demonstrate the contacts and distances between the two versions studied and reflect on their relevance in the practice of teaching reading in elementary school (final grades). This article is based on the theoretical discussions of: BNCC (2018), Costa (2012), Dell’Isola (1988; 1999), Koch; Elias (2008) and Kleiman (2004).

KEYWORDS: Education; Contextualized reading.

1 Introdução

De acordo com Annie Rouxel (2012), no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras, uma trajetória cultural/social e se insere em determinada comunidade. Assim sendo, indivíduos munidos de subjetividade acionam muitos dos seus saberes adquiridos em seu meio sociocultural durante o ato da leitura, por meio de um fenômeno denominado “inferência”.

¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras-Português, na Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, Piauí, Brasil. Orientadora: Prof. Dra Rita Alves Vieira. E-mail: anamariaportela@aluno.uespi.br

² Graduado no Curso de Licenciatura em Letras-Português, na Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, Piauí, Brasil. Orientadora: Prof. Dra Rita Alves Vieira. E-mail: anamariaportela@aluno.uespi.br

Voltando os olhos para o fenômeno acima mencionado, reflete-se sobre como o ensino de leitura pode prover uma leitura contextualizada que intertextualiza uma obra em sua versão clássica e em sua versão pop, visto que os novos discentes já nascem inseridos em uma sociedade tomada pela cultura pop, e essa pode servir como uma possível ferramenta auxiliadora no processo do ensino de leitura.

Postula-se que estudos linguísticos e pedagógicos sobre texto, leitura, ensino e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possam nos dar suporte no sentido de que é possível ler, analisar e ensinar tais obras e versões de modo que visualiza-se os contatos e os distanciamentos entre elas, podendo, assim, entender tais textos de forma crítica e identificadora de cada época e de seus prováveis leitores e gostos despertados para o ato de ler.

Buscar-se-á, portanto, apontar saberes e estratégias linguístico-didáticas de como ensinar leitura contextualizada, de modo que oriente o leitor a visualizar a intertextualidade entre as versões literárias clássica e pop da obra *Cinderela*, com o intuito de pontuar como se dá uma leitura contextualizada, atentando para os saberes e as estratégias possibilitadoras do ensino dessa concepção de leitura.

Ademais, demonstrar-se-á os contatos e distanciamentos entre as duas versões, defendendo a importância de cada uma na formação de leitores críticos, considerando que a versão clássica é de uma época e a pop é de outra; porém, atentando-se ao fato de que ambas estão ligadas a um mesmo enredo que tem particularidades em suas narrativas com a finalidade de cativar seu público. Por fim, refletir-se-á sobre a relevante contribuição de diferentes versões para o atendimento de diferentes gostos ou para o gosto por diferentes versões ao mesmo tempo.

Nesse sentido, evidencia-se que a comparação se dará entre textos de linguagens diferentes: a versão clássica do conto *Cinderela*, de autoria do escritor francês Charles Perrault, e a versão cinematográfica *Cinderela Pop*, produzida pela empresa de *streaming* norte-americana *Netflix*, ainda que o foco esteja na intertextualidade dos enredos.

A análise será feita à luz dos conhecimentos sobre a interação autor-texto-leitor e os postulados da BNCC sobre leitura, precisamente no nível de ensino fundamental (anos finais), a intertextualidade e seus desdobramentos nas versões das obras em análise. No mais, serão utilizadas, como aporte teórico, as contribuições dos autores: Regina Lúcia Péret Dell’Isola, em *Formas de ler, modos de ser: aspectos sociais da leitura* e *Leitura: Inferências e contexto sociocultural* (1999); Annie Rouxel, no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2012); Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, na obra *Ler e compreender os sentidos do texto* (2008); Angela Kleiman, em *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (2004); e a *Base Nacional Comum Curricular* (2018).

2 Metodologia

Com relação à classificação escolhida para esta pesquisa, optou-se pela pesquisa exploratória, pois ela tem por objetivo “proporcionar mais informações sobre o assunto que se vai investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (Prodanov;

Freitas, 2013, p. 51). Dessa forma, escolheu-se esse tipo de pesquisa por ela nos possibilitar mais informações sobre o assunto estudado, no caso, a versão clássica do conto *Cinderela* e sua versão cinematográfica, na prática do ensino de leitura.

Fez-se também a escolha pela pesquisa bibliográfica por essa ser:

Elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Assim sendo, postula-se que obras significativas como artigos científicos, teses, dissertações, monografias, livros, e-books e outros tipos de textos sobre o conto *Cinderela*, leitura contextualizada e ensino de leitura possam alicerçar teoricamente as discussões e propostas suscitadas por este trabalho.

Selecionou-se também para este trabalho a pesquisa qualitativa, por ela ser uma “categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade, etc” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60). Ou seja, analisar-se-á de forma mais profunda e cuidadosa o enredo do conto *Cinderela* de Charles Perrault e o filme *Cinderela Pop* da empresa norte-americana *Netflix*.

Ademais, será empregada a metodologia por comparação. “Este método realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 107), em que o clássico conto de fadas *Cinderela* de Charles Perrault terá seu enredo comparado e analisado com o filme *Cinderela Pop* da empresa de *streaming* online norte-americana *Netflix*. As duas versões servirão como objeto de análise e estudo com o intuito de elucidar como o ensino de leitura contextualizado pode ser uma possível via para engajar alunos que estão fortemente inseridos em um meio dominado pela cultura pop, aproveitando, assim, para mostrar que muito dessa cultura tem seu primórdio na era clássica. A escolha da versão da *Cinderela* de Charles Perrault, e não a *Cinderela* dos irmãos Grimm, deu-se pelo fato de ela ter sido a primeira versão publicada. Já a escolha do filme *Cinderela Pop* ocorreu por ser protagonizado pela artista pop brasileira Maisa Silva.

3 Leitura contextualizada: do texto aos saberes e estratégias de ensino

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a leitura:

[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BNCC, 2018, p. 72).

Partindo do postulado pela BNCC (2018), a leitura pode ser trabalhada em salas de aula do ensino fundamental (séries finais) de múltiplas maneiras, desde o texto escrito, como geralmente é usado pelos professores de Língua Portuguesa, até imagens, sendo elas estáticas ou em movimento e ainda em formato sonoro.

Ligados a uma forma tradicionalista do ensino, muitos docentes ainda concebem a prática do ensino de leitura centrada apenas no texto escrito, utilizando-o meramente como uma ferramenta para a decodificação de signos linguísticos, uma prática que reduz o ato da leitura, impossibilitando, dessa forma, a formação de leitores críticos, como também pontua a BNCC (2018).

Uma vez ciente de que o texto não se resume apenas à sua modalidade escrita, o educador pode usar as demais formas/tipos textuais para enriquecer sua prática docente durante o ensino de leitura, podendo, assim, fazer uma leitura contextualizada que engaje o aluno do ensino fundamental (anos finais) nesse processo.

Por leitura contextualizada, pode-se compreender que se trata de uma leitura em que o aluno-leitor interage com o texto, pois, ao fazer a leitura de um texto, seja ele na modalidade que for, o discente aciona seus múltiplos saberes construídos no seu contexto sociocultural. Assim, tem-se uma experiência mais proveitosa durante o ato da leitura.

Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2016) pontuam o que resulta quando se faz o contrário, ou seja, quando se realiza uma leitura descontextualizada:

Quando se faz uma leitura descontextualizada, a sua compreensão se torna mais complexa, pois há particularidades necessárias para a sua assimilação que estão de maneira direta ou indireta inseridas nas entrelinhas do contexto. Quando a conjuntura do texto está também ligada ao convívio do leitor, resulta em uma relação de contato mais aproximado, possibilitando uma melhor desenvoltura no ato do ensino e aprendizado. A prática da leitura em sala de aula precisa ser realizada com a finalidade de produzir um sentido para o aluno, e o uso da contextualização é uma opção muito viável para que aconteça essa associação. Cada vez mais que este tipo de leitura é praticado, mais ela vai produzindo uma relação de significância com o conhecimento prévio que cada aluno traz consigo (Silva *et al.*, 2016, p. 5).

Dessa maneira, evidencia-se que a prática da leitura fora de seu contexto, ou seja, de maneira descontextualizada, dificulta a compreensão, uma vez que há especificidades que somente a leitura contextualizada pode promover, principalmente a compreensão das informações inseridas nas entrelinhas do contexto, pois, quando o texto está unido ao convívio do aluno e com a intenção de produzir um sentido no discente, o ensino-aprendizado apresenta um melhor desenvolvimento. Além disso, quanto mais ciente o educador estiver sobre este tipo de leitura e quanto mais ela for praticada em sala de aula, mais a relação de significado com o conhecimento prévio que cada aluno carrega consigo será produzida.

Seguindo com a perspectiva de Silva *et al.* (2016), os autores afirmam:

A posição do professor que pratica uma atividade de contextualização deve ser de mediador, tendo em vista que, quando ele assume essa postura, deve encaminhar o aluno a uma forma de aprendizado na qual ele não será forçado a aprender algo que se desliga de onde está inserido o próprio aluno e a escola. Sendo assim, é muito importante que o professor reconheça que é preciso fugir do tradicionalismo, tentando mudar a sua metodologia de ensino para algo que acrescente conhecimento aos alunos não só dos livros, mas algo que vá além, sem que se desligue do que já é conhecido (Silva *et al.*, 2016, p. 6).

Isso posto, o posicionamento do professor que faz uso da atividade de leitura contextualizada deve ser de mediador, tendo em consideração que, quando ele assume essa postura, acaba por direcionar o aluno a uma forma de aprendizado na qual ele não será obrigado ou forçado a aprender algo distanciado do ambiente onde o próprio educando e a escola estão inseridos. Dessa maneira, é muito importante que o educador reconheça e pondere que é preciso fugir dos métodos de ensino tradicionalistas, na tentativa de transformar a sua metodologia educacional para algo que acrescente novos conhecimentos aos alunos que sejam advindos não apenas dos livros, mas de algo que vá além, sem se distanciar do que já é conhecido.

Outrossim, a BNCC (2018) pontua que, na sua perspectiva, as habilidades não são desenvolvidas de maneira genérica e descontextualizada, mas trabalhadas por intermédio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam em diferentes campos de atividade humana. Por causa disso, cada campo ligado às habilidades de leitura, oralidade e escrita será trabalhado de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.

Além disso, em uma leitura contextualizada, acontece um fenômeno denominado “inferência”. A inferência ocorre na mente do leitor, como afirma Flood (1981): “o texto existe, o leitor infere” (p. 55). De acordo com Regina Lúcia Péret Dell’Isola (1988) em *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*:

Inferência não está no texto. É uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como um estímulo para a geração de inferências.

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.

Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto, informações e conhecimento adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais (Dell’Isola, 1988, p. 29–30).

A partir da afirmativa de Dell’Isola (1988), é possível constatar que o texto serve como uma fonte de estímulos para a geração de inferências. Mais ainda, as inferências são um processo cognitivo que tem por intuito gerar uma informação semântica nova em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Logo, a inferência não ocorre apenas quando o leitor faz a união de elementos do léxico, mas quando busca informações e dados extratextuais contidos em suas experiências de vida para preencher as lacunas existentes no texto, trazendo para a leitura um universo individual, dado que as inferências são determinadas pelo seu “eu” psicológico e social, como afirma a autora.

Ainda no tocante ao assunto das inferências, Angela Kleiman postula o seguinte:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do

conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente (Kleiman, 2004, p. 25).

Mediante o excerto, a ativação das inferências é um processo necessário na compreensão da leitura, principalmente as oriundas do conhecimento de mundo que são provocadas por elementos lexicais no texto e são realizadas de maneira inconsciente pelo leitor. Kleiman (2004) ainda afirma que existem evidências experimentais que expõem com clareza que, após o momento da leitura, são as inferências realizadas durante a leitura que vão ser lembradas posteriormente, e não o que o texto dizia literalmente.

Diante disso, o contexto sociocultural em que o estudante está inserido é um fator contribuinte para o conhecimento de mundo que esse educando ativa durante o fenômeno da inferência no processo da leitura. O termo “sociocultural” é utilizado para denominar qualquer processo ou fenômeno relacionado com os aspectos sociais e culturais de uma comunidade ou sociedade. Ainda segundo as discussões teóricas de Regina Lúcia Péret Dell’Isola em *Leitura: inferências e contexto sociocultural*:

O ser humano não é apenas um indivíduo, mas também uma pessoa participante de um ou mais grupos. A existência do indivíduo é socialmente condicionada desde o começo da vida, e muitas de suas necessidades apenas podem ser satisfeitas pelo grupo ao qual pertence. A partir de seu nascimento, a criança está inserida em grupos [...] (Dell’Isola, 1988, p. 82–83).

Entendido que a existência do estudante é socialmente condicionada desde o princípio de sua vida e que algumas de suas necessidades são satisfeitas pelo grupo ao qual pertencem. É importante atentar a que o ensino de leitura contextualizada esteja vinculado à cultura pop, pois essa pode ser uma ferramenta auxiliadora nesse ato, uma vez que nosso meio social está tomado por ela.

Para que, de forma eficaz, ocorra o ensino de leitura contextualizada, é importante que o professor utilize estratégias durante a prática da leitura em sala. Nessa perspectiva, Kleiman (2004) pontua que é de suma importância estabelecer claros objetivos para a leitura de um texto:

Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa [...].

Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito [...] (Kleiman, 2004, p. 30–31).

Diante do trecho, a autora nos mostra que existem evidências científicas que provam que nossa capacidade de processamento e memória melhoram de maneira significativa quando nos é disponibilizado um objetivo para determinada tarefa. Além disso, existe também a evidência experimental que comprova a capacidade humana de lembrar substancialmente de detalhes de um texto relacionado a um objetivo específico.

Logo, ao estabelecer-se tais objetivos, ajudar-se-á os estudantes a desenvolverem suas estratégias metacognitivas — a capacidade, desenvolvida ao longo da vida, de estabelecer objetivos na leitura.

Uma vez tendo claros propósitos durante a leitura de um texto, Kleiman discorre sobre outra estratégia de ensino: a formulação de hipóteses — aspecto relevante para a compreensão do texto:

Os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses. Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto. Na discussão até este momento, deve ter ficado evidente que o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Ora, uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura (Kleiman, 2004, p. 35–36).

A partir do postulado pela autora, evidencia-se a relevância de estabelecer claros objetivos para a leitura, pois o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer dessa prática uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso de múltiplos conhecimentos: textual, linguístico e de mundo. Isso também, de acordo com Kleiman (2004), desfaz o caráter difuso e confuso que geralmente tem a prática da leitura em sala de aula.

Além do mais, a pesquisadora Kleiman (2004) afirma que as hipóteses construídas pelo leitor fazem com que determinados aspectos do processamento, essenciais para a compreensão do texto, tornem-se possíveis. Por exemplo, o reconhecimento global e instantâneo de palavras e das frases relacionadas ao tópico, como também as inferências sobre palavras não percebidas, durante a leitura, pelos olhos, cujo movimento não é linear (o que possibilitaria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra), mas é sacádico, o que significa que o olho “pula” para se fixar numa palavra, e só então pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação.

4 Cultura pop: uma via para o trânsito entre a versão clássica e a versão contemporânea de uma obra

Em primeira análise, é importante definir o que é a cultura pop:

O termo cultura pop deriva de cultura popular, que surgiu no século XIX. Tradicionalmente, ele era associado às classes populares e a uma educação precária, sendo, então, o oposto da chamada “alta cultura”, típica das elites e que girava em torno de obras feitas por artistas renomados, contratados pela aristocracia. Ao contrário da alta cultura de caráter exclusivo e elitista, a cultura popular era uma cultura autêntica do povo [...] Ao que tudo indica, a cultura pop, tal qual a conhecemos hoje, começou com a geração dos baby boomers, ou seja, dos nascidos entre os anos de 1960 e 1970. Quando eles atingiram a maioridade e garantiram seu “poder de compra”, houve a revolução da cultura pop, marcada pelo rock, pela TV e pelas rádios. Nos dias de hoje, ela tem potencial para influenciar atitudes e comportamentos, e não apenas a compra ou não de produtos [...] (Educa Mais Brasil, 2022).

Partindo do excerto acima, fica claro que a sociedade está imersa na cultura pop, que pode ser encontrada nos mais diversos veículos de comunicação, como, por exemplo, a internet, a TV, os cinemas, os jogos, os shows e as plataformas de *streaming*. Esse fenômeno pode ser utilizado como uma possível ferramenta no meio educacional para auxiliar no processo do ensino de leitura contextualizada, já que ele pode influenciar atitudes e comportamentos.

Para que o docente, no ensino fundamental (anos finais), possa ministrar uma aula contextualizada, de forma sociointerativa, é importante considerar a interação entre autor-texto-leitor. De acordo com as contribuições teóricas de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias em *Ler e Compreender*: os sentidos do texto:

Anteriormente, destacamos a concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor. Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade (Koch; Elias, 2008, p. 19).

Frente ao postulado pelas autoras, pondera-se o exercício da leitura como uma atividade que se fundamenta na interação existente entre o autor, o texto em si e o próprio leitor, sendo que nesse processo se faz necessário refletir tanto sobre o material linguístico do texto — componente constituinte da interação — quanto sobre os conhecimentos trazidos pelo leitor que fazem parte da condição fundamental para que ocorra o estabelecimento dessa interação.

Além do mais, Koch e Elias (2008) assinalam que esse tipo de leitura que focaliza no leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem fazendo jus à atenção de estudiosos do texto e nutrindo muitas pesquisas e discussões sobre a importância para o ensino de leitura.

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática da leitura não se realiza apenas no autor, no texto, muito menos somente no leitor, mas se concretiza na interação que deve existir entre esses três elementos durante o ato da leitura.

Do mesmo modo, concorda-se com Souza (2014), que postula que a leitura deve propiciar um movimento dinâmico de comunicação entre o autor, o texto e o leitor. Pois, na medida em que esses três elementos fundamentais da leitura passam a interagir, de modo a compreenderem-se de maneira mútua, a escola estará formando cidadãos capazes de modificar a sociedade em que vivem, haja vista que a leitura é a responsável pela construção do conhecimento e pela transformação social do homem.

Nesse sentido, fica explícito que a leitura de um texto necessita muito mais do que os simples conhecimentos linguísticos compartilhados pelos interlocutores. O aluno-leitor deve, necessariamente, ser levado a mobilizar uma série de estratégias, com o intuito de preencher as lacunas e participar de forma engajada da construção dos sentidos do texto.

Nesse panorama, a cultura pop pode ser um meio pelo qual há a interação autor-texto-leitor, por considerar-se que:

Falamos de um sentido para o texto, não do sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações como outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais (Koch; Elias, 2008, p. 19).

Aqui podendo interligar a versão clássica de uma obra e sua versão contemporânea: o caso do conto de fadas clássico *Cinderela*, de Charles Perrault, e o filme *Cinderela Pop*, da empresa de *streaming* online norte-americana *Netflix*.

5 Os contatos e os distanciamentos das duas versões da obra *Cinderela*

Cinderela, *Cinderella*, ou ainda *Gata Borralheira*:

É um dos contos de fadas mais populares da humanidade, com muitas versões. Assim como outros, ficou bastante conhecido devido à versão cinematográfica de *Walt Disney*, por isso é enorme o apelo entre adultos e crianças (Marapodi, 2021, p. 65).

Sobre a origem do conto que narra a história da jovem garota que sofre maus-tratos, discorre a pesquisadora Cláudia Marapodi, autora do estudo *A Gata Borralheira, de Basile: resiliência como força e virtude no protagonismo feminino*, texto que compõe o quarto volume da *Coleção Charles Perrault*. Conforme a autora:

As variantes mais conhecidas de *Cinderela* são a francesa, de Charles Perrault (1697), e a alemã dos irmãos Grimm (1812). Ambas se inspiraram no conto popular italiano “La gatta cenerentola” (“A gata borralheira”), escrito em dialeto napolitano por Giambattista Basile, em sua obra mais importante, *Lo cunto de li cunti ovvero lo trattenimiento de peccerille*, mais tarde conhecida como *Pentameron*, publicada postumamente pela irmã do escritor, entre 1634 e 1636. Basile nasceu provavelmente entre 1566 e 1575, falecendo em 1632 (Marapodi, 2021, p. 65–66).

Conforme a citação, existem discordâncias sobre a origem do conto *Cinderela*. Alguns pesquisadores apontam que Charles Perrault, ao publicar sua versão em 1697, teria se baseado no conto popular *La gatta cenerentola*, escrito por Giambattista Basile e publicado postumamente pela irmã do autor entre os anos de 1634 e 1636. Todavia, alguns pesquisadores apontam que o conto seria de origem chinesa com registros em 860 a.C., sendo que essas origens perpassam desde o mito de Psique, lenda de Rodepe, até a tradição na Itália.

Para ter seu enredo analisado por esta pesquisa, fez-se a escolha pela versão escrita pelo escritor francês Charles Perrault. Seguem alguns trechos do conto:

Era uma vez um fidalgo que desposou em segundas núpcias uma mulher mais arrogante e mais orgulhosa que jamais se vira. Ela tinha duas filhas com seu temperamento, e que se pareciam com ela em tudo. O marido, por sua vez, tinha uma filha, mas de uma doçura e de uma bondade sem igual [...].

A madrasta encarregou-a das ocupações mais vis da casa: era ela que limpava a louça e as escadas, que esfregava o quarto da senhora e das senhoritas suas filhas [...].

[...] Acontece que o filho do rei iria dar um baile e convidou todas as pessoas de estirpe [...].

[...] Enfim, o feliz dia chegou, elas partiram e Cinderela as seguiu com os olhos o máximo de tempo que pôde. Quando ela não as via mais, pôs-se a chorar [...].

[...] Conduziram-na até o jovem Príncipe, bem vestida como estava. Ele achou-a ainda mais bela do que nunca e, poucos dias depois, a desposou. Cinderela, que era tão bondosa quanto bela, levou suas duas irmãs para morarem no palácio e as casou, no mesmo dia, com dois grandes senhores da corte (Perrault, 2021, p. 10–11, 23).

Como descrito nos excertos, a história escrita por Perrault narra a trajetória da jovem Cinderela que, descrita como possuidora de uma beleza, doçura e bondade sem igual, passa por múltiplas adversidades impostas pela madrasta e suas filhas, até ter sua vida transformada ao encontrar com a Fada Madrinha e o jovem Príncipe, transformação que, somada a outros acontecimentos, culmina com o famoso final feliz presente em vários contos de fadas.

Partindo para o filme *Cinderela Pop*, este trata-se de uma produção da empresa de *streaming* online norte-americana *Netflix*, lançada em 2019. Trazendo em seu elenco atores conhecidos do público como Maisa Silva (protagonista), Filipe Bragança, Fernanda Paes Leme, Sérgio Malheiros, Giovanna Grigio, entre outros, essa produção cinematográfica funciona como uma nova roupagem para o popular conto, uma vez que se baseia na famosa história, acrescenta elementos da atualidade e narra o percurso da mocinha que precisa enfrentar diversas dificuldades até chegar ao seu tão esperado final feliz.

Nessa releitura do conto de fadas *Cinderela*, produzida para os dias atuais, a protagonista Cíntia Dorella (Maisa Silva) é uma menina de 17 anos que vê seu mundo ruir quando descobre que seu pai César (Marcelo Valle) estava traindo sua mãe Ana (Miriam Freeland) com a vilã da história Patrícia (Fernanda Paes Leme), uma mulher mais jovem e sedutora que rompe com os laços familiares. Após a separação dos pais, a mãe da garota decide morar fora do país, fato que leva a protagonista a ir residir na casa da tia Helena (Elisa Pinheiro). A tia de Cíntia, com o tempo, torna-se uma espécie de fada madrinha, incentivadora de seus dons musicais, e a ajuda a se tornar DJ sob uma identidade misteriosa, a DJ Cinderela. Com a vida virada de cabeça para baixo, Cíntia acaba se apaixonando por Freddy Prince (Filipe Bragança), um cantor de sucesso. Entretanto, a mocinha tem que lidar com suas novas e nem um pouco amigáveis irmãs, Grazielle (Letícia Pedro) e Gisele (Kíria Malheiros), filhas de sua madrasta e que também desejam o mocinho.

Assim sendo, existe entre as duas versões uma intertextualidade, em que se pode perceber diversos contatos e também distanciamentos em ambos os enredos. Dessa forma, apresenta-se nos subtópicos a seguir as semelhanças e diferenças encontradas nas duas histórias.

5.1 Dos contatos

Pode-se pontuar como contatos entre as duas versões os seguintes aspectos em cada texto: assim como no conto de fadas, tem-se no filme a figura da madrasta má, que se casa com o pai da protagonista e, juntamente com suas duas filhas, promove uma série de abusos contra a mocinha. No seguinte fragmento, pode-se observar como isso acontece no enredo de Perrault: “Mal realizado o casamento, a madrasta revelou o seu gênio ruim. Ela não podia suportar as boas qualidades daquela jovem criança que tornavam suas filhas ainda mais detestáveis” (Perrault, 2021, p. 10).

Nas duas versões, tem-se a presença de um vestido muito bonito destacando as duas protagonistas em relação às demais senhoritas. Na narrativa de Charles, acontece da seguinte forma: “[...] suas roupas foram transformadas em outras com tecido de ouro e prata, todo ornamentado de pedras preciosas” (Perrault, 2021, p. 15).

Há também o esquecimento de um sapato: “Ela deixou cair um de seus sapatinhos de cristal, que o Príncipe recolheu bem cuidadosamente” (Perrault, 2021, p. 20) e a busca do príncipe/cantor pela dona do sapato perdido, além da tentativa das filhas da madrasta em enganar o mocinho sobre o sapato e o final feliz dos personagens principais.

5.2 Dos distanciamentos

Como distanciamentos entre as duas obras, pode-se destacar os seguintes atos: no filme, a mãe da protagonista Cíntia Dorella — nome que claramente faz referência ao nome da personagem Cinderella do conto de fadas — segue durante toda a trama, não falece como no conto de Perrault que diz o seguinte sobre a morte da mãe da mocinha: “O marido (pai de Cinderela) por sua vez tinha uma filha, mas de uma doçura e de uma bondade sem igual. Ela herdara isso da mãe, que fora a melhor pessoa do mundo” (Perrault, 2021, p. 10).

Cíntia Dorella não mora com a madrasta, mas sim com sua tia enquanto sua mãe viaja a trabalho e, assim, não é tratada como empregada. A presença de animais no longa é somente decorativa, pois os personagens não são incrementados na trama com participação ativa, como acontece na obra de Charles, quando camundongos são transformados em cavalos para conduzirem Cinderela ao baile real, como se pode observar no seguinte fragmento:

Em seguida, foi ver a ratoeira, onde encontrou seis camundongos. Ela disse a Cinderela que levantasse um pouco a trava da ratoeira e, a cada camundongo que saía, ela tocava com a varinha e o camundongo era imediatamente transformado em um belo cavalo. Formaram-se três belas pares de cavalos de um belo cinza camundongo malhado (Perrault, 2021, p. 14).

Outro distanciamento é o fato de Cíntia Dorella sonhar em ser DJ. A fada madrinha do filme é a tia de Cíntia, que a ajuda a ir ao baile quando ela é posta de castigo e fica trancafiada em casa. O sapato, diferentemente do conto de fadas, é um All Star e a busca pela dona dele é feita por meio da assessora de Freddy Prince, em uma

live na internet. Na narrativa de Perrault, a busca pela dona do sapato acontece de casa em casa:

O fidalgo que experimentava os sapatos nas moças, tendo olhado atentamente Cinderela e achando-a muito bonita, disse que era justo e que ele tinha ordens de experimentar em todas as moças. Ele fez Cinderela sentar-se e, aproximando o sapatinho de cristal de seu pequeno pé, viu que o sapato entrava sem dificuldade, moldando-se à perfeição (Perrault, 2021, p. 21).

6 Reflexões: a importância das duas versões do mesmo clássico na prática da leitura no ensino fundamental (anos finais)

Conforme o estudo de Maria Silvia Gonçalves, *Leitura intertextual na escola*:

A primeira a usar a expressão intertextualidade foi Kristeva, na década de 60. Na tradução da obra de Bakhtin *Problemas da poética de Dostoiévski* para o francês, a semioticista substituiu o termo “dialogismo” por “intertexto”. De lá para cá, o emprego do termo intertextualidade disseminou-se para designar os diferentes diálogos textuais (Gonçalves, 2014, p. 43).

Nas palavras de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, a intertextualidade pode ser caracterizada como:

Do que dissemos até o momento, podemos depreender que, *stricto sensu*, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de coletividade.

Como vimos, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que o texto mantém com outros textos (Koch; Elias, 2008, p. 86).

Mediante citação das autoras, a intertextualidade pode ser compreendida como um aspecto que constitui tanto o processo da leitura como da escrita, abraçando as várias formas que a produção e recepção de determinado texto dependem de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores. Logo, a intertextualidade nada mais é que um texto que está inserido dentro de outro texto.

Ainda segundo as autoras, existem dois tipos de intertextualidade: a intertextualidade explícita, que ocorre:

Quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções, nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ou questioná-lo na conversação (Koch; Elias, 2008, p. 87).

E a intertextualidade implícita, que existe “sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como

nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias” (Koch; Elias, 2008, p. 92).

À vista disso, a intertextualidade vigente entre essas duas formas textuais é nítida, claramente se pode perceber que o filme da *Netflix* é uma versão contextualizada para os dias atuais, do clássico de Charles Perrault. Mais ainda, pode-se considerar que a intertextualidade presente em *Cinderela Pop* é do tipo explícito.

Porém, mesmo em tantas semelhanças, é perceptível que existem distanciamentos entre as duas obras. Esses contatos e distanciamentos são claramente compreendidos ao se analisar os contextos em que ambas as criações foram concebidas.

O conto *Cinderela* de Perrault foi criado em uma época em que o autor visava moralizar, por meio de sua escrita, a França do século XVII. O público central era um e o suporte pelo qual o texto foi disseminado era outro, totalmente diferentes do público e do suporte (plataforma de *streaming*) utilizado pela empresa *Netflix* que, por sua vez, faz um longa-metragem no século XXI, com um propósito e uma abordagem distinta, buscando cativar uma sociedade tomada pela cultura pop.

Para alcançar seu objetivo, a empresa de *streaming* online usa como base o clássico conto de Charles e o dá uma nova roupagem (como já mencionado), colocando em seu enredo elementos da cultura pop, como DJ, All Star, o mundo virtual, atores extremamente populares, como a protagonista Maisa, e ainda insere uma questão muito relevante para a sociedade vigente: o empoderamento feminino.

Nesse ato da empresa americana em trazer para o clássico conto *Cinderela* uma nova roupagem, acontece, além da intertextualidade, o fenômeno intitulado por Charles Bazerman como “movimento através de contextos ou recontextualização”. Nas palavras do autor:

Movimento através de contextos/recontextualização. Cada vez que as palavras de outras pessoas ou as palavras de um documento são usadas em um novo contexto, elas são recontextualizadas e, assim, produzem um novo sentido nesse novo contexto. Em certas ocasiões, a recontextualização passa despercebida, uma vez que os sentidos originais não estão distantes do sentido no novo contexto. Já em outros momentos, contudo, a mudança é significativa (Bazerman, 2021, p. 152).

Diante da citação, quando as palavras de outras pessoas ou de um documento são utilizadas em novo contexto, acontece a recontextualização. Isso é o que acontece com as duas histórias aqui estudadas, as palavras do conto clássico *Cinderela* foram utilizadas para um novo formato narrativo e com contexto totalmente diferente do original — um filme produzido no século XXI —, assim, dando um novo sentido para o famoso conto de fadas.

Entretanto, na utilização tanto do conto como do filme em sala, para que os estudantes possam compreender todos os pontos citados anteriormente, cabe ao professor conduzir de forma bem clara e objetiva a leitura de ambas as formas textuais, para que a prática da leitura contextualizada no ensino fundamental (anos finais) alcance o objetivo almejado: formar leitores proficientes que saibam distinguir os contatos e os distanciamentos de uma obra em diferentes versões, apoiando de forma crítica suas análises.

Para mais, um ensino, docentes e até mesmo a escola que:

Pretenda chamar os alunos ao processo educativo, pretendendo alcançar maior parte das crianças e adolescentes, atingindo diversos objetivos, entre eles o pedagógico e o letramento, não pode manter o isolamento entre os fatores escola e mídia (Costa, 2012, p. 27).

Concomitante ao assunto, Nanci Aparecida Costa, em sua dissertação de mestrado, postula o seguinte sobre a utilização de mídia no processo educacional:

Nas novas situações de ensino, a compreensão da cultura midiática necessita, mais do que nunca, articular os saberes a um conhecimento capaz de decifrar a produção comunicativa de sentidos, dos alunos e da sociedade, assim como os discursos, sempre levando em consideração os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais abordados em um mundo de tecnologias midiáticas [...]. A relação discurso midiático e educação, normalmente, é vista por vieses completamente diferentes: ou a cultura dos meios mais modernos e as novas tecnologias da comunicação, abordadas pelos profissionais apenas como suporte para o processo educacional, são vistas como instrumentos causadores do desastre educacional no país ou uma espécie de milagre para os problemas da educação.

No primeiro caso, temos aqueles que veem a televisão, a internet, as redes de telecomunicações, os meios impressos de massa, o cinema comercial, entre outros, como os vilões da suposta “ignorância” da juventude, como os transmissores de uma cultura sem importância.

No segundo caso, esses meios são tidos como veiculadores de práticas sociais em uso, merecedores de todo crédito e também como instrumentos importantíssimos a serem introduzidos na educação formal, nas escolas (Costa, 2012, p. 28).

Mediante ao exposto pela pesquisadora, o entrelaçar entre o discurso midiático e a educação, na utilização da cultura dos meios da modernidade e das novas tecnologias da comunicação por profissionais como suporte para o processo educacional geralmente é vista por duas perspectivas totalmente diferentes. Há aqueles que consideram a televisão, as redes sociais, o cinema comercial, entre outros, como responsáveis pelo desastre da educação no Brasil e como os vilões por trás da “ignorância” dos jovens; e o lado oposto, que considera essa união como um tipo de milagre, pois esses meios de comunicação da modernidade seriam veiculadores de práticas sociais merecedores de confiança e, logo, deveriam ser introduzidos na educação.

Portanto, considera-se que, antes da incorporação da cultura advinda das mídias no ambiente de sala de aula, a exemplo do filme *Cinderela Pop*, o professor deve estar ciente de que:

A mídia e os recursos tecnológicos não devem ser vistos apenas como suporte, ou ainda, como apenas um meio de passar o tempo em sala de aula, eles devem ser explorados como uma forma de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem como aprimoramento das políticas educacionais, ou seja, devem ser vistos como meios de cultura, como a oportunidade ao estudo da linguagem (Costa, 2012, p. 29).

Outrossim, pontua-se que, além da utilização de textos e de recursos midiáticos e tecnológicos em sala de aula, o educador também deve apresentar aos alunos a forma clássica do texto — no caso em específico: o conto *Cinderela* —, pois textos e obras clássicas:

Chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (Calvino, 1993, p. 11).

Dessa maneira, o docente, ao utilizar as duas versões de um mesmo texto, no caso o conto *Cinderela* e o filme *Cinderela Pop*, além de acolher os aspectos percorridos acima, alinha-se com o postulado na Base Nacional Comum Curricular que sugere que:

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (2018, p. 70).

Dessarte, no aproveitamento das duas versões da história da gata borralheira e percebendo a clara intertextualidade vigente entre as duas versões, o aluno pode se tornar um leitor crítico, assim podendo decidir a partir do uso das estratégias de ensino orientadas pelo educador durante as aulas de leitura contextualizada, qual versão é sua predileta, ou, ainda, se ambas as versões são de seu interesse para um maior entendimento de uma mesma obra. Consumando de forma eficaz o que também pontua a BNCC (2018) sobre a leitura ser um dos eixos organizadores do ensino.

Considerações finais

É de conhecimento comum que o ensino de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental (anos finais), mas não somente no ensino fundamental, ainda é concebido de maneira reducionista, sendo ligado apenas à decodificação. Essa prática de ensino de leitura não está de acordo com os postulados da BNCC (2018), que afirma que o texto não se resume apenas à sua modalidade escrita, mas também inclui outras modalidades, como: fotos, pinturas, vídeos e até mesmo filmes. Sob esses novos vieses de ensino da leitura, urge, então, a necessidade de vincular um texto em sua versão clássica à sua versão contemporânea, uma vez inseridos em uma sociedade tomada pela cultura pop.

É importante entender que, ao usar a versão moderna de uma obra, a sua versão clássica também deve ser trazida para o ensino da leitura, já que uma modalidade não anula a significância da outra. Também deve ser salientado que as raízes de uma obra pop estão na sua versão clássica, como é o caso do filme *Cinderela Pop* da *Netflix*, que tem por base o conto de fadas clássico *Cinderela* de Charles Perrault.

Quando o educador usa múltiplas versões de uma mesma obra para o ensino de leitura e ensina as estratégias de leitura, ele está munindo seus estudantes-leitores de diversas formas de conhecimento, pois, com a versão clássica, o educando adquire uma

gama de vocábulos novos, podendo assim aumentar o seu léxico. Já a versão contemporânea engaja o aluno na prática do ensino de leitura; dessa forma, ele percebe que o ato de ler pode ser uma prática instigante, desfazendo o mito de que a leitura não é um ato prazeroso.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa entender que, nas interações contemporâneas, novas metodologias linguístico-didáticas devem ser integradas ao ensino de leitura, como a leitura contextualizada, com claros objetivos em seu ato, por exemplo. Mostrando os contatos e os distanciamentos entre duas versões de uma mesma obra, compreende-se que cada uma foi feita em uma época e cada uma possui particularidades que visam cativar seu público; e ainda se internaliza que uma versão não anula a outra, mas sim complementam-se durante o ensino de leitura contextualizada no ensino fundamental (anos finais).

Como citar este artigo?

SANTOS, A. M. P.; SOUSA, W. K. M. de. Ensino de leitura e leitura contextualizada: uma análise intertextual da Cinderela clássica à pop. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 23, n. 1, p. 121–137, 2024.

Referências

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Pipa Comunicação*. 2. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2021. v. 2. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/genero-agencia>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Molin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CINDERELA Pop. Direção: Bruno Garotti. Produção: Rodrigo Montenegro, Mara Lobão e Rodrigo Guimarães. Brasil: Netflix, 2019.

COSTA, N. A. *O uso da mídia e a presença dos gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem: uma análise do material didático — cadernos do aluno e do professor — de língua portuguesa do estado de São Paulo*. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90099>. Acesso em: 16 dez. 2024.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1988.

DELL'ISOLA, R. L. P. Formas de ler, modos de ser: aspectos sociais da leitura. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (org.). *Revisitações: Edição comemorativa — 30 anos da Faculdade de Letras/UFGM*. Belo Horizonte: UFGM/FALE, 1999.

EDUCA MAIS BRASIL. *O que é cultura pop?* 2022. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/o-que-e-cultura-pop>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FLOOD, J. Prose comprehension: a selected review of literature on inference-generation as a requisite for understanding text. In: FISHER, D. F.; PETERS, C. W. *Reading comprehension: addresses, essays, lectures*. Nova Iorque: CBS Educ. Profes., 1981. p. 51–67.

GONÇALVES, M. S. *Leitura intertextual na escola*. 2004. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27022015-111254/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARAPODI, C. “A Gata Borralheira”, de Basile: resiliência como força e virtude no protagonismo feminino. In: MICHELLI, R.; GARCÍA, F.; BATALHA, M. C. (org.). *Coleção Charles Perrault Cinderella: Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 4, 2024. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/cinderela>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Livro eletrônico.

PERRAULT, C. Cinderela. Tradução: Elisangela Maria de Souza. In: MICHELLI, R.; GARCÍA, F.; BATALHA, M. C. (org.). *Coleção Charles Perrault Cinderella: Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 4, 2021. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/cinderela>. Acesso em: 22 nov. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2012.

SILVA, M. F. *et al.* O ensino de língua portuguesa através da prática de uma leitura contextualizada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal. *Anais eletrônicos do III CONEDU*. Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21556>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SOUZA, S. S. A construção da leitura: autor - texto - leitor. In: BUBLITZ, G. K.; FORNECK, K. L.; SPOHR, M. I. B. (org.). *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos*. Lajeado: Edunivates, 2014. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/89>. Acesso em: 18 dez. 2024.