



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LEITURAS E ESCRITAS DE VIDA EM *A RESPOSTA* E *HISTÓRIAS CRUZADAS*:
estratégias metaficcionais no Ensino Fundamental, através do diálogo entre
Cinema, Literatura e Educação

KÉSIA VIVIANE DA MOTA

JOÃO PESSOA

2022

KÉSIA VIVIANE DA MOTA

LEITURAS E ESCRITAS DE VIDA EM *A RESPOSTA E HISTÓRIAS CRUZADAS*:
estratégias metaficcionais no Ensino Fundamental, através do diálogo entre
Cinema, Literatura e Educação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB).

Área de concentração: Literatura, Cultura e Tradução.

Linha de pesquisa: Tradução e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Genilda Azerêdo

JOÃO PESSOA

2022

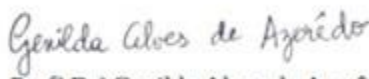


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ATA DE DEFESA DE TESEDO(A) ALUNO(A)
KESIA VIVIANE DA MOTA

Aos vinte e nove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e dois, às catorze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Tese intitulada: **“Leituras e escritas de vida em A Resposta e Histórias Cruzadas: estratégias metaficcionais no Ensino Fundamental, através do diálogo entre literatura, cinema e educação”**, apresentada pelo (a) aluno (a) Kesia Viviane da Mota, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTORA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Cultura e Tradução, segundo encaminhamento da Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O (A) professor(a) Doutor(a) Genilda Alves de Azerêdo (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB), Aristóteles de Almeida Lacerda Neto (IFMA) e Edvânea Maria da Silva (IFPE). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) doutorando (a) para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: **APROVADO**. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Genilda Alves de Azerêdo (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 29 de março de 2022.

Parecer:

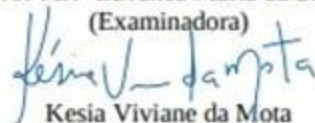

Prof.^a Dr.^a Genilda Alves de Azerêdo
(Presidente da Banca)


Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva
(Examinadora)


Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi
(Examinadora)


Prof.^a Dr.^a Edvânea Maria da Silva
(Examinadora)


Prof. Dr. Aristóteles de Almeida Lacerda
Neto
(Examinador)


Kesia Viviane da Mota
(Doutoranda)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

Motal Mota, Késia Viviane da.

Leituras e escritas de vida em A resposta e Histórias cruzadas : estratégias metaficcionais no ensino fundamental, através do diálogo entre cinema, literatura e educação / Késia Viviane da Mota. - João Pessoa, 2022.

151 f. : il.

Orientação: Genilda Alves de Azerêdo.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Metaficção. 2. Ensino fundamental. 3. Literatura. 4. Cinema. 5. Educação. I. Azerêdo, Genilda Alves de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:82-3(043)

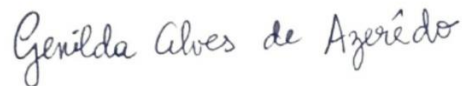
Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras
Doutorado em Letras

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a tese
LEITURAS E ESCRITAS DE VIDA EM A RESPOSTA E HISTÓRIAS CRUZADAS:
estratégias metaficcionais no Ensino Fundamental, através do diálogo entre
Cinema, Literatura e Educação

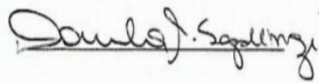
Elaborada por
Késia Viviane da Mota

Como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Genilda Alves de Azerêdo – Presidente – PPGL/UEPB



Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi – Examinadora Interna – PPGL/UEPB



Prof. Dr. Aristóteles de Almeida Lacerda Neto – Examinador Externo – IFMA



Profa. Dra. Edvânia Maria da Silva – Examinadora Externa – IFPE



Prof.a Dra Rosângela Neres Araújo da Silva – Examinadora Externa – UEPB

João Paulo da Silva Fernandes – Suplente – UFPB
Luiz Antonio Mousinho Magalhães – Suplente – UFPB

João Pessoa, 29 de março de 2022.

Às professoras e aos professores que quiserem estudar, através do meu trabalho, com carinho. Podem contar comigo. @kesiamota

AGRADECIMENTOS

O maior agradecimento é dedicado a minha Mãe (sim, com inicial maiúscula), Valdete Mota. É a mulher mais sábia e valente que eu conheço. O amor, o exemplo de força e atitude, além de tantos outros, que eu recebo dela, inclusive pelo DNA que me honra, têm sustentado a minha vontade de aprender cada dia mais. Agradeço muito, também, a meu pai, José Mota, pois toda a sua dedicação aos estudos favoreceu a ascensão da família ao *status* de privilégio que, como filha, pude usufruir, desde cedo, tendo acesso a todos os meios pelos quais pude estudar sempre. Seu exemplo inspira toda a família.

Quero agradecer especialmente a minha irmã Priscila Mota que, em 2008, trouxe a informação de que a UFPB havia aberto processo de seleção para ingresso de graduados, em Letras, e sugeriu que eu me inscrevesse. A minha história mudou para melhor, desde então. Não teria acontecido sem a sugestão de Priscila. Agradeço também a minha irmã Gaby Mota, sempre me auxiliando nas traduções para o inglês, além de outras atitudes de motivação que uma boa irmã sempre oferece. E a minha irmã Debora Mota, por me ensinar uma técnica muito simples para não perder a concentração para escrever. Pedagoga e terapeuta holística, Debora me ofereceu muitos conselhos sábios, que pude aplicar e, assim, compreender melhor o meu papel, como professora.

Agradeço à professora Genilda Azerêdo a honra de ser sua orientanda. Desde o Mestrado, quando trabalhei em outra linha de pesquisa, frequentei as suas aulas sobre narrativas metaficcionais e me senti muito inspirada. No Doutorado, quando precisei mudar de projeto, não somente fui muito bem orientada, como também acolhida como pessoa. Cada orientação e cada correção feita nesta tese me mostrou o quanto posso evoluir profissionalmente. Com certeza, seu exemplo faz de mim uma professora melhor.

Também sou muito grata a todas as professoras e a todos os professores do curso de Letras, desde 2008.2, quando ingressei, até aqui. Especialmente ao professor Luiz Antônio Mousinho, que me apresentou ao filme *Hiroshima mon amour*, quando eu cursava o Mestrado, e também me fez olhar para o cinema como objeto de pesquisa e aliado da educação. Às professoras Liane Schneider e Daniela Segabinazi que, em suas aulas, orientaram sobre as questões de gênero, do *corpus* deste trabalho, e de ensino de leitura literária. À professora Ana Cristina Marinho, com quem estudei logo no primeiro período do curso de graduação e já me inspirei sobre o que significa ser uma excelente professora, de vasto repertório intelectual. Agradeço às/aos estudantes para os quais eu tenho a alegria de lecionar, pois me sinto e sei que sou uma professora muito amada. Eu ensino enquanto aprendo, eu aprendo enquanto ensino.

“Acho que consigo explicar melhor as coisas quando escrevo”. Aibileen
(STOCKETT, 2013, p. 197).

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Cena do caderno de Skeeter com o título do livro dentro do livro	87
Figura II: Cena dos exemplares do livro na vitrine da loja	90
Figura III: Cena em que Aibileen vê uma mulher lendo o livro, no supermercado	91
Figura IV: Cena em que Skeeter pede a Elizabeth que Aibillen a ajude	93
Figura V: Cena em que Skeeter lê o folheto da biblioteca	95
Figura VI: Cena de Skeeter no posto de gasolina olhando para o cinema	96
Figura VII: Cena em que Minny aceita participar do projeto	98
Figura VIII: Cenas mostrando as cozinhas de Aibillen e da família de Skeeter	99

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
1 INTRODUÇÃO	12
2 IMPULSO PEDAGÓGICO DA METAFICÇÃO	22
2.1 Literatura: direito humano.....	26
2.2 Educação literária	30
2.3 Metaficção: estética que incentiva a aprender	39
2.4 Considerações	44
3 TEMÁTICAS QUE A METAFICÇÃO ACIONA EM A RESPOSTA	48
3.1 O processo de escrita metaficcional: fenômeno autorreferente	49
3.2 Metaficção: olhar para si mesmo	53
3.3 Metaficção: olhar para enxergar o outro	59
3.4 “Não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa”	65
3.5 Narrativas dentro da narrativa	74
3.6 Considerações	77
4 IMPULSO PEDAGÓGICO DA ADAPTAÇÃO FÍLMICA	80
4.1 Linguagem fílmica em face da linguagem literária	84
4.2 Do título do livro e sua capa	86
4.3 Da narração	92
4.4 Da condição de escritoras	97
4.5 Da condição de leitores	100
4.6 Considerações	102
5 RELATÓRIO DO PROJETO DIDÁTICO	107
5.1 Do ensino de leitura literária.....	108
5.2 Do ensino remoto no contexto da pandemia	110
5.3 Do roteiro de estudos	113
5.4 Da produção textual de estudantes	123
5.5 Considerações	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE: Projeto didático.....	135
ANEXO	151

RESUMO

O presente trabalho constitui uma reflexão sobre o desafio de levar os conhecimentos que aprendemos na universidade à Educação Básica. Através da pesquisa bibliográfica e interpretativa, aliada à aplicação de um projeto didático, em sala de aula do Ensino Fundamental (anos finais), a pesquisa investiga a viabilidade do ensino do conceito de metaficção e seus recursos, no ensino básico, através da transposição didática. Neste sentido, destaca-se a aplicação de um projeto didático relacionado a estratégias metaficcionais, no Ensino Fundamental, tendo como *corpus* o romance *A Resposta*, de Kathryn Stockett (2013), e sua adaptação fílmica *Histórias Cruzadas*, de Tate Taylor (2012). Trata-se de uma investigação interdisciplinar que procura articular conhecimentos de três áreas: literatura, cinema e educação. O projeto didático segue a proposta da professora Socorro Pacífico Barbosa (2011), de ensino da literatura através de temas caracterizadores. Ao analisar os recursos metaficcionais do *corpus*, algumas temáticas relevantes são acionadas e discutidas nos capítulos de análise do romance e da adaptação fílmica: preconceito, racismo, alteridade, autonomia, protagonismo feminino, opressão, relações de poder, dentre outras. Para articular o recurso estético às políticas que ele representa, contamos com a fundamentação teórica de Adrienne Rich (2017), Angela Davis (2018), bell hooks (2017-A; 2017-B), Djamila Ribeiro (2018; 2020), Dora Gago (2021), Genilda Azerêdo (2016), Hélène Cixous (2017), Joice Berth (2019) e Paulo Freire (1987; 2020). Quanto ao potencial pedagógico do cinema, trazemos reflexões de autores como Fresquet (2010; 2013), Migliorin (2010), Pimentel (2011), Rancière (2012; 2018), Xavier (2008), além de Bergala (2008), especificamente sobre a relação entre literatura, cinema e educação. A fundamentação teórica a respeito da leitura literária como objeto de estudo, no ensino básico, conta com Candido (2004), Barbosa (2011), Cosson (2019; 2020; 2021), Dalvi (2013; 2021), Jouve (2012), Leahy-Dios (2004), Rojo (2013), Segabinazi (2011), Sodré (2012) e Zilberman (2004; 2021). Quanto às estratégias da metaficção, fundamentamos a análise em Hutcheon (1980; 1993; 2000; 2013), Bernardo (2010), Schor (1989), Stam (1981; 2003), Waugh (1984), Lodge (2020) e Azerêdo (2009; 2019). Os resultados da pesquisa demonstram o potencial pedagógico da metaficção e suas políticas, seja na literatura, seja no cinema, contribuindo, de modo significativo, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpessoais e críticas.

Palavras-chave: metaficção; *Histórias cruzadas*; *A resposta*; Ensino Fundamental; cinema; literatura.

ABSTRACT

The present work constitutes a reflection about the challenge of transposing the knowledge we acquire at the university to the Elementary School. Through a bibliographical and interpretative research process, combined with the application of a didactic project in an Elementary School classroom, the research investigates the possibility of teaching the concept of metafiction and its resources through a didactic transposition. As such, stands out to applying a didactic project related to metafictional strategies in Elementary School (final years), having as corpus Kathryn Stockett's novel *The help* (2009), and Tate Taylor's homonymous film adaptation (2011). The investigation is thus interdisciplinary, articulating knowledge of three areas: literature, cinema and education. The didactic project is based on Socorro Pacífico Barbosa's proposal (2011), which claims for the teaching of literature by means of characterizing themes. Analyzing the metafictional strategies in the corpus has given rise to the discussion of several relevant themes, which are considered in the analysis: prejudice, racism, alterity, female protagonism, oppression, power relations, among others. In order to articulate the aesthetic resources with the politics they represent, we draw on theoretical reflections by Adrienne Rich (2017), Angela Davis (2018), bell hooks (2017-A; 2017-B), Djamila Ribeiro (2018; 2020), Dora Gago (2021), Genilda Azerêdo (2016), Hélène Cixous (2017), Joice Berth (2019), and Paulo Freire (1987; 2020). Regarding the pedagogical potential of cinema, we draw on theoretical contributions by Fresquet (2010; 2013), Migliorin (2010), Pimentel (2011), Rancière (2012; 2018), Xavier (2008) and Bergala (2008), about the relationship between literature, cinema and education. The theoretical discussion relating to the literary analysis as an object of study in Elementary School is supported by Candido (2004), Barbosa (2011), Cosson (2019; 2020; 2021), Dalvi (2013; 2021), Jouve (2012), Leahy-Dios (2004), Rojo (2013), Segabinazi (2011), Sodré (2012), and Zilberman (2004; 2021). As to the metafictional strategies, the analysis is supported by Hutcheon (1980; 1993; 2000; 2013), Bernardo (2010), Schor (1989), Stam (1981; 2003), Waugh (1984), Lodge (2020), and Azerêdo (2009; 2019). The results of the research demonstrate the pedagogical potential of metafiction and its politics, both in literary and filmic contexts, thus significantly contributing with the development of cognitive, interpersonal and critical abilities.

Keywords: metafiction; *The help*; Elementary School; cinema; literature.

1 INTRODUÇÃO

O desafio de levar a universidade ao espaço escolar da Educação Básica, a chamada transposição didática, é uma questão que parece evoluir a passos muito lentos. Não é de hoje que se discute a respeito, mas, aparentemente, a discussão tem despertado pouco interesse. O presente trabalho constitui uma reflexão sobre o desafio em questão. Atuar como professora da Educação Básica, Ensino Fundamental, leva a inúmeras reflexões a respeito das inovações apontadas por estudos e pesquisas relevantes, no âmbito da academia, e da distância entre teoria e prática, no espaço escolar. Transposição didática, segundo Chevallard (1991), é a transferência do saber produzido pela universidade, através das pesquisas realizadas no meio acadêmico, para a realidade da sala de aula.

Como professora do Ensino Fundamental (anos finais)¹ não posso negar a minha condição de sujeito do contexto escolar básico, portanto, faço parte do contexto e das práticas em vigor, muitas vezes insuficientes para promover o efetivo aprendizado, aos adolescentes. Posso, no entanto, relativizar os dizeres, perceber as contingências do contexto escolar, procurar conhecer as pesquisas acadêmicas, atualizar as leituras de textos publicados frequentemente e participar ativamente dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município ao qual estou vinculada².

É difícil fazer coro às críticas de que a pesquisa acadêmica não conseguiria chegar à sala de aula da Educação Básica ou segundo as quais a realidade do contexto escolar nada tem a ver com as teorias resultantes das pesquisas acadêmicas. No entanto, pode-se observar que a pesquisa acadêmica a respeito do ensino avança, talvez, no mesmo ritmo em que persiste a rejeição de muitos sujeitos da Educação Básica aos novos saberes vindos do mundo acadêmico, com o qual a escola básica muitas vezes não tem contato. A situação reforça a ideia de que a distância entre os dois mundos parece aumentar.

O curso de formação continuada é oferecido, anualmente, aos professores da rede municipal, como requisito para o programa Escola Nota 10, que premia os profissionais com a gratificação apelidada décimo quarto salário. É um importante instrumento de atualização dos profissionais quanto aos conhecimentos a respeito do ensino. Pode-se dizer que o curso não é obrigatório, mas certamente muito incentivado. A tendência é que seja feito à distância, em espaços virtuais. Em 2018, o curso de formação continuada, intitulado *Escolas Conectadas*, online, esteve sob responsabilidade da Fundação Telefônica Vivo. Uma das orientações dadas

¹ Doravante, apenas mencionarei Ensino Fundamental para referir-me aos anos finais do Ensino Fundamental.

² Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

aos professores, no espaço virtual de ensino³, aberto por prazo limitado e restrito aos inscritos, é a seguinte:

[...] algo muito importante permanece igual em vários lugares do Brasil e do mundo: a escola. Tudo mudou muito rápido e a educação precisa mudar também. Da forma como está, a escola tem dificuldade de dar conta do recado e manter bons resultados, que vão desde um melhor desenvolvimento dos alunos até o combate à defasagem entre idade e série, diminuindo a repetência e a evasão escolar.

Se existe a preocupação resultante da constatação de que a escola permanece igual, sem mudanças, sem inovação, pode-se inferir que a instituição realmente não tem conseguido aplicar, em sua prática, os conhecimentos obtidos pela pesquisa acadêmica, nas universidades. A transposição didática talvez seja ainda um sonho não alcançado. A proposta de inovação na educação, no curso de formação online mencionado, apresenta os seguintes conhecimentos a serem desenvolvidos nos estudantes:



Como professora de Português, no Ensino Fundamental, olho para a imagem acima e penso que as estratégias de ensino utilizadas, tradicionalmente – seguindo os programas dos livros didáticos – são insuficientes para que os conhecimentos a serem adquiridos, pelos jovens,

³ Inova Escola: práticas para quem quer inovar na Educação. Apoio: Instituto Natura. Fundação Telefônica Vivo.

no decorrer da Educação Básica, realmente sejam ensinados. Por exemplo, os mecanismos de ensino de gramática, tradicionalmente, são treinos. Os estudantes mais bem treinados conseguem obter notas altas e mais de noventa por cento, não tão habilidosos, são preteridos. Igualmente, os professores mais bem treinados são os que se sentem mais à vontade para cumprir uma missão que tende ao fracasso. Daí a provocação da imagem acima, que aponta os conhecimentos que realmente importam, para o desenvolvimento de uma pessoa, integralmente. São eles (repito, agora por escrito):

Cognição: pensamento crítico, poder de tomar decisão, inovação, comunicação, análise, capacidade de resolver problemas, aprendizado adaptativo, interpretação, razão e argumentação, habilidade de escutar, alfabetização em TIC⁴s, função executiva, criatividade.

Interpessoal: cooperação, competências interpessoais, influência social, negociação, orientação para o serviço, comunicação assertiva, autoapresentação, confiança, responsabilidade, trabalho em equipe, liderança, empatia/tomada perspectiva, resolução de conflitos, valorização para a diversidade, automonitoramento, adaptação.

Intrapessoal: integridade, cidadania, profissionalismo e ética, valorização da arte e da cultura, responsabilidade, orientação para a carreira, iniciativa, autodidatismo, saúde física e psicológica, produtividade, perseverança, consciência, metacognição, flexibilidade, aprendizado contínuo, interesse intelectual e curiosidade, autocuidado, determinação.

Pensando – quase com angústia – na lista acima, tão relevante, e realmente tão significativa, é praticamente certo que o ensino através do livro didático é insuficiente. Diversos autores que já pesquisaram os livros didáticos de línguas podem confirmar a afirmação acima. Cosson (2019, p. 13), por exemplo, declara:

[...] a leitura dos fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, que é onde materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária na sua integridade, representada pelo livro, fica para depois ou fora dos limites da escola. [...] as novas teorias de leitura parecem dispensar o texto literário como um objetivo ou fim a ser atingido como fora no passado.

Deixar a obra literária fora dos limites da escola, como a citação acima denuncia, é um problema, pois a arte literária tem excelente potencial para servir de veículo para o ensino dos conhecimentos que a escola do século XXI deveria ensinar.

⁴ TICs: tecnologias da informação e da comunicação.

De fato, Zilberman (2004, p. XIII) afirma: “Educação literária significa aprender por meio da literatura, como se a arte com as palavras pudesse nos oferecer um conhecimento e uma prática que extravasam as fronteiras das disciplinas”. Igualmente, Segabinazi (2011, p. 61) ensina:

[...] o leitor, durante a leitura, interfere, dialoga e preenche os espaços lacunares de acordo com suas vivências acumuladas na memória, trazendo para o texto literário sua percepção sobre o que lê, revelando nesta atitude um verdadeiro ato de comunicação. Assim, nessa comunicação o que ocorre é o encontro entre os horizontes delineados pelo texto (os extratos) e os pertencentes ao leitor.

A Educação Básica tem um enorme desafio ainda em construção: o de estabelecer metodologias, no processo ensino-aprendizagem, adequadas aos novos tempos, a fim de conseguir promover o desenvolvimento dos estudantes quanto aos conhecimentos em questão. A literatura, por natureza, parece ser o caminho para se alcançar tal mister.

No presente trabalho, pretende-se investigar o potencial da literatura e também do cinema para favorecer metodologias de ensino adequadas aos novos tempos. Além disso, a pesquisa também pretende discutir o potencial do ensino das estratégias da metaficção e da adaptação fílmica para o desenvolvimento dos conhecimentos listados na imagem em apreço.

O ensino de estratégias da metaficção, na Educação Básica, pode proporcionar o desenvolvimento das habilidades que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental. Para descrever os objetivos do ensino das habilidades para o campo de atuação artístico literário, a BNCC⁵ apresenta a seguinte orientação:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica.
[...]

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas [...]. (BRASIL, 2017, p. 156-157).

⁵ Base Nacional Comum Curricular.

Considerando a enorme variedade de manifestações artístico-literárias, no mundo, a que estudantes da Educação Básica podem ter acesso, as obras que contenham estratégias metaficcionais, ao que parece, estão aptas a fazer parte do elenco de opções para as escolhas docentes. Já que a metaficção é uma categoria estética da ficção que pretende revirar a ficção por dentro ou virar as narrativas ao avesso, mostrando aos leitores ou espectadores, através de diferentes estratégias, como ela mesma é feita ou como funciona, os jovens estudantes, ainda em fase de desenvolvimento das habilidades básicas da linguagem, podem se beneficiar bastante da experiência de participar de aulas que envolvam textos metaficcionais. Mais ainda se considerarmos que crianças e adolescentes, cada vez mais próximos dos dispositivos tecnológicos de informação, muitas vezes já possuem conhecimentos sobre a ficção da pós-modernidade, necessitando, assim, da orientação adequada que a escola deve ser capaz de oferecer.

A metaficção é uma modalidade estética da ficção em que a linguagem exerce a função metalinguística. As funções da linguagem são ensinadas no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. Adquirindo conhecimento sobre a metalinguagem, pode-se estudar a respeito da metalinguagem da ficção, a metaficção. O prefixo meta é grego e significa, numa tradução simples, por dentro ou pelo avesso. Linda Hutcheon (1980) diz que a metaficção está entre nós há muito tempo. Na literatura brasileira, de acordo com Bernardo (2010), os narradores de Machado de Assis, por exemplo, são metaficcionais. Não seria novidade a ocorrência de textos metaficcionais, no repertório artístico cultural do mundo. A novidade seria estudar a metaficção no Ensino Fundamental.

Lodge (2020, p. 249) ensina que “metaficção é a ficção que versa sobre si mesma”. Bernardo (2010, p. 13) afirma que a metaficção constitui um fenômeno estético autorreferente através do qual “a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma”. Stam (1981, p. 55) comenta que “a arte autorreflexiva [...] chama a atenção de maneira provocante para os seus próprios artifícios” e que “na arte autorreflexiva, a mão do artista é antes de mais nada, visível”.

Olhar para si mesmo é uma proposta que, muitas vezes, coloco para os estudantes, nas minhas salas de aula do Ensino Fundamental. Pessoas na faixa etária do sexto ao nono ano, de dez a quinze anos, mais ou menos, normalmente precisam ser orientados a se olhar e se colocar como protagonistas das suas próprias histórias. É o que a BNCC tem orientado, aliás. Assim, o presente trabalho investiga a viabilidade do ensino das estratégias metaficcionais para tais

estudantes, analisando a escrita autorreferente no romance *A Resposta*⁶, de Kathryn Stockett, e sua adaptação fílmica *Histórias Cruzadas*.

O romance *A Resposta* é uma narrativa que se passa na década de 1960, no estado do Mississippi, Estados Unidos, em que uma jovem recém formada regressa a sua cidade, após concluir o ensino superior numa universidade em que todas as suas amigas, mulheres, costumam estudar. A jovem Skeeter deseja se tornar escritora e passa a observar a vida, na sua cidade, imaginando o que poderia se tornar objeto de pesquisa.

Assim, começa a se sentir impulsionada a investigar a situação das pessoas negras da cidade, intrigada com as diversas manifestações da ideologia da segregação racial que observa de perto, nos discursos de suas amigas de infância e mesmo de sua própria família. Faz contato com uma empregada doméstica negra, a personagem Aibileen, que vem a se tornar co-autora do seu projeto, que consiste em entrevistar diversas mulheres negras da cidade e escrever os seus relatos de como é ser empregada doméstica negra, nas casas das pessoas brancas da cidade.

A narrativa expõe a trajetória de escrita de um livro, desde o momento em que uma escritora sente o desejo de realizá-lo, passando por todo o processo de fazer contato com a editora a quem pretende submeter o manuscrito à apreciação, percorrendo todas as conversas que precisa ter com a primeira pessoa envolvida, que vem a ser co-autora, e todas as dificuldades e mesmo perigos que passa para convencer as entrevistadas, mostrando as contingências quanto ao exercício da ética na escrita e procedimentos para manter o anonimato da autoria, para a segurança das mulheres negras, até a publicação do livro, a divulgação da obra em programa de variedades, na televisão, as reações das leitoras, o pagamento dos honorários das escritoras etc.

Assim, o romance *A Resposta*, de Kathryn Stockett (2013), e a sua adaptação fílmica *Histórias Cruzadas*, de Tate Taylor (2012), são o objeto escolhido para o trabalho. O romance escrito pela autora estadunidense e a sua adaptação fílmica apresentam diferentes signos metaficcionais, especialmente a autorreferência, sobre os quais o trabalho versa, nos capítulos subsequentes. Trata-se de uma obra de linguagem acessível aos estudantes do Ensino Fundamental. A adaptação fílmica, aliás, é recomendada para maiores de doze anos, ou seja, é permitido que os estudantes do sétimo, do oitavo e do nono ano assistam, em sala de aula ou em casa, sem qualquer prejuízo ao seu desenvolvimento. A tradução do romance utilizada nesta pesquisa tem 567 páginas, mas os adolescentes não encontram grave dificuldade para ler, pois já pudemos observar, através de resenhas postadas nas redes sociais e dos comentários feitos

⁶ Título original do romance e da adaptação fílmica: *The Help*.

por adolescentes leitores, que eles gostam do livro e conseguem ler sem problema. A maioria comenta que a leitura é fluida e que é fácil de ler rapidamente. Ao aplicar o projeto didático desta pesquisa, numa turma de sétimo ano, nem todos os estudantes leram o romance, é verdade, mas os que realizaram a leitura não apresentaram dificuldade e relataram ter se sentido bem com a fluidez da escrita da obra. Conseguiram ler o livro completamente, em PDF, usando celulares, microcomputadores ou *kindles*.

Pensando na minha trajetória como estudante de Letras, desde o ingresso como graduada⁷, na Licenciatura⁸, quando tive a oportunidade de participar de projetos de Monitoria, PIBIC e PIBID, passando pelo Mestrado, quando tive aulas sobre a metaficção, pela primeira vez, até o Doutorado, sinto que as teorias e pesquisas relacionadas ao ensino me motivam bastante. Cada componente curricular estudado, cada teoria literária ou linguística, cada análise literária realizada, cada aula, cada texto estudado, tudo faz o meu pensamento convergir para o ensino. Como professora da Educação Básica, sinto as minhas salas de aulas como o lugar em que todas as informações adquiridas, na universidade, devem ser colocadas em prática, fazendo sentido para a realidade de jovens estudantes, ávidos por conhecimento – mesmo que, muitas vezes, não percebam ou não gostem da disciplina do contexto escolar, ou que não tenham discernimento sobre que conhecimentos desejam adquirir.

Além disso, a sala de aula é também um lugar de pesquisa. Cada experiência vivida, na mente de uma professora pesquisadora, é motivo de reflexão crítica que pode impulsionar mais pesquisa. De fato, ser uma professora do Ensino Fundamental que tem seguido uma carreira acadêmica, em nível de pós-graduação, provoca diversas reflexões para o meu fazer pedagógico. É impossível dissociar as duas facetas da professora pesquisadora. O projeto da presente pesquisa de Doutorado foi construído a partir da reflexão sobre como levar ao Ensino Fundamental os conhecimentos adquiridos em nível de pós-graduação. Em outras palavras, refletir como fazer a escola, na Educação Básica, de fato, estabelecer, em sua prática pedagógica e em suas vivências, o saber que circula nos meios acadêmicos, resultantes das pesquisas realizadas em nível de pós-graduação. Este desafio é um dos problemas que o presente trabalho pretende investigar, tanto no contexto da universidade quanto no da escola de Ensino Fundamental, oferecendo possíveis propostas, como consequência das pesquisas realizadas.

É de grande importância e valor que as pesquisas de pós-graduação e mesmo da graduação, no Brasil, possam “afetar” a Educação Básica, de uma vez por todas, especialmente

⁷ Possuo formação em Direito, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁸ Habilitação em Português.

no contexto político em que o Brasil está inserido, quando o governo federal tende a menosprezar a Educação Superior, realizando graves cortes financeiros para a pesquisa.

O que dizer da responsabilidade do professor da Educação Básica, hoje, já que praticamente todos os estudantes⁹ [do ensino regular] são pessoas nascidas no século XXI? Há inúmeras orientações segundo as quais o educador deve se transformar, adaptando-se à realidade, muito diferente das gerações anteriores, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em que o estudante tem acesso a inúmeros dispositivos tecnológicos que favorecem o conhecimento. Lecionar através de projetos é apontado por Barbosa (2011, p. 17) como uma possibilidade a ser considerada:

Uma das possibilidades do projeto é a interdisciplinaridade. Ao elaborar o projeto didático de literatura com um tema caracterizador, o professor inevitavelmente deverá refletir com quais áreas do conhecimento aquele tema caracterizador deve interagir. Esta pergunta ao mesmo tempo em que direciona atividades para a concretização dos objetivos, possibilita a “constelar proposta” proposta por Regina Zilberman. Por exemplo, se propomos um projeto dentro do tema caracterizador “Gênero e Minorias”, podemos articulá-lo sob vários aspectos, que vão desde a representação do feminino à forma como estas minorias representam a si próprios.

O projeto didático como prática pedagógica certamente se constitui como uma excelente escolha para o educador que pretende se transformar e conseguir proporcionar o desenvolvimento dos conhecimentos relevantes aos jovens do século XXI, que não se contentam com a metodologia da aula expositiva, em que o professor é o único detentor do saber, e o aprendente, um receptor passivo. Ademais, o ensino através de projetos, como o Projeto Escola Nota 10, exigido anualmente pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa, tem apresentado resultados significativos quanto à participação e ao rendimento dos estudantes.

É muito importante perceber a educação com um olhar para o outro – o estudante, a comunidade escolar etc – para que os resultados possam de fato atingir toda a sociedade, com proveito. Observe a lição dada por Larrosa e Kohan (2018):

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que

⁹Aprendentes/ensinantes, conforme Fresquet (2013).

vimos sendo (LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter *apud* RANCIÈRE, 2018, 05).

Se a educação existe para transformar o que já sabemos, pode-se perfeitamente chegar à proposta de aliar literatura, cinema e educação como método eficaz de transformação do olhar docente para o futuro (e mesmo para o presente). Qual é o papel do cinema ou que papel o cinema pode assumir, na educação para os novos tempos? Fresquet (2013, p. 20) poderia responder à questão: “Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o ‘faz de conta’ e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento”. De fato, através do cinema, podem-se realizar projetos a fim de reconhecer efeitos no sentir, pensar e agir do adolescente.

Importa refletir, também, sobre a realidade social e os seus efeitos para a reflexão a respeito do papel da escola:

É fundamental reconhecer a emergência de reflexões sobre as transformações socioculturais de hoje com o olhar voltado para o futuro, se efetivamente desejamos ser educadores de um novo tempo, o da multimídia, o da sociedade da informação e da tecnologia (PIMENTEL, 2011, p. 19).

Há uma vasta produção, no contexto da comunidade acadêmica brasileira, a respeito do cinema e da educação, como área de estudos, resultantes de artigos e grupos de trabalhos vinculados a associações e eventos acadêmicos, como a Socine¹⁰, em que há o seminário temático Cinema e Educação, por exemplo, assim como a Revista Contemporânea de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que dedica, entre outros, todo o seu volume 5, de julho a dezembro de 2010, à relação entre o cinema e a educação.

Verifica-se, portanto, a necessidade de realizar o estudo aprofundado, em nível de pós-graduação, a fim de dar maior visibilidade à questão nos contextos escolares e universitários. Com base nos estudos sobre literatura, cinema e educação, pretende-se, neste estudo, explicitar a importante contribuição do diálogo entre as três instâncias (literatura, cinema e educação) para o desenvolvimento humano. Espera-se, também, que a pesquisa seja uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica no Ensino Fundamental, fortalecendo o elo entre os dois ambientes de educação.

¹⁰ Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual.

Realizando pesquisas nos bancos de dados acadêmicos, pode-se constatar que a pesquisa, em nível de Doutorado, a respeito de literatura, cinema e educação é inédita, embora diversos estudiosos tenham realizado trabalhos acadêmicos a respeito, com artigos publicados em revistas e eventos. Assim, o ineditismo, aliado à percepção, pela experiência no magistério, na Educação Básica, de que a literatura e o cinema podem ser aliados importantíssimos da educação, pelo seu natural potencial para contribuir para um processo de ensino-aprendizagem substancial e motivador, instigante e capaz de promover o desenvolvimento dos conhecimentos que os jovens merecem adquirir, através da escola, são as principais justificativas para o projeto de pesquisa realizada. Quanto às pesquisas relacionadas ao *corpus*, o romance e a adaptação fílmica, *A Resposta* e *Histórias Cruzadas (The Help)*, a abordagem da análise aqui realizada, de pensar o ensino das estratégias metaficcionais presentes nos dois textos, é também inédita.

2 IMPULSO PEDAGÓGICO DA METAFICÇÃO

O romance *A Resposta*, um dos objetos da presente pesquisa, apresenta a escrita autorreferente como estratégia metaficcional predominante. As personagens Skeeter e Aibileen, contando com as colaboradoras, mulheres negras, empregadas domésticas de Jackson, Mississippi, Estados Unidos, escrevem um livro sobre suas próprias vidas. No decorrer da narrativa, é possível, se não aprender sobre como se escreve e como se faz para levar um livro à publicação, pelo menos a ter uma noção bastante clara sobre como funciona o ofício de escritor(a). É o texto apresentando a “ficção dentro da ficção” (BERNARDO, 2010). A adaptação fílmica *Histórias Cruzadas* também mostra o processo aos espectadores.

No final de tudo, a personagem Srta. Skeeter pensa: “Às vezes, quando estou entediada, não posso deixar de pensar em como seria a minha vida se eu não tivesse escrito esse livro” (STOCKETT, 2013, p. 536). Bernardo (2010, p. 60) afirma: “não se representa a realidade para repeti-la ou duplicá-la, como propõem os realistas, mas sim para dobrá-las, isto é, para recriá-la outra”. A curiosidade de Skeeter certamente não tem resposta. A realidade da jovem escritora não tem como voltar a ser a mesma de quando não havia vivido toda a experiência de escrita do livro. Nós, leitores, podemos dizer que vivemos a mesma realidade de antes de ler aquele livro específico? Estudantes podem dizer que voltariam a viver a mesma realidade de antes de determinado ano letivo ou de antes de determinado projeto didático de que tenham participado? São perguntas retóricas. Certamente a resposta é não.

O conhecimento a respeito das estratégias metaficcionais, na literatura e no cinema, pode e deve ser acessado pelos jovens estudantes da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental? O presente trabalho investiga a importância de introduzir o ensino a respeito da metalinguagem, especificamente da metaficção, presente em diversos textos ficcionais. No presente capítulo, vamos abordar o impulso pedagógico da metaficção, isto é, o estímulo ao aprendizado que ela pode provocar.

A experiência em sala de aula do Ensino Fundamental, e por experiência quero dizer convivência diária, sem contar o tempo de serviço, atitude que eu rejeito, tem mostrado, a cada dia, que as contingências do ambiente escolar não parecem ser resolvidas pelos manuais didáticos em vigor à disposição dos estudantes e dos educadores.

Para mencionar apenas um exemplo do que afirmo, acima, cito uma atividade do livro didático de Português para o sexto ano, da coleção *Se Liga na Língua*, da Editora Moderna. É a coleção adotada pela equipe de Língua Portuguesa da escola em que eu trabalho. O capítulo 8, intitulado *CONTO: que delícia é contar!*, traz o conto *Pega ladrão, Papai Noel*, de Marcos

Rey. O melhor fragmento do texto, em que o narrador não somente se expõe ao leitor, como também dialoga com ele, é “A história, que nem história é, podia acabar aqui, mas prefiro que acabe lá. / Lá, onde? / Naquele quarto de subúrbio.” (ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 235).

O diálogo do narrador com o leitor, não somente nos textos literários, como também em outros gêneros textuais, produz efeitos que podem suscitar aprendizados importantes, para o desenvolvimento da linguagem, nos estudantes do sexto ano – em torno de dez a doze anos, no ensino regular. No entanto, as atividades do livro didático em análise não provocam o estudo em torno de tal diálogo. A seção de exercícios sobre o conto, intitulada *Desvendando o texto*, tem sete questões, cada uma com duas, três ou quatro perguntas. A questão 6 apresenta quatro perguntas sobre parte do fragmento mencionado, sem abordar a estratégia do narrador metaficcional, nem o diálogo realizado entre narrador e leitor. Observe a atividade:

6. Releia um dos parágrafos do final do conto.

“A história, que nem história é, podia acabar aqui, mas prefiro que acabe lá”.

a) A que se refere o termo *lá*?

b) *Se a história terminasse aqui, falaria de um roubo.* O que muda quando o narrador dá continuidade a ela?

c) Esse é o único ponto do texto em que o narrador usa a primeira pessoa. Que palavra a revela?

d) Esse uso da primeira pessoa revela que ele é um dos personagens ou que opina sobre os fatos? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 236).

O exercício possui questões que envolvem a análise linguística do uso do pronome lá, a análise do verbo em primeira pessoa e, conseqüentemente, do narrador em primeira pessoa e da mudança do foco narrativo. Sem problema, até aqui. Mas a pergunta da letra ‘d’ força os estudantes a optarem por uma entre apenas duas alternativas. O narrador é personagem ou opina sobre os fatos? Acontece que o narrador não é um personagem nem exatamente um narrador que opina sobre os fatos – é o caso do narrador intruso, metaficcional –, o que pode deixar tanto professores quanto estudantes confusos, ao realizar a tarefa. O texto, na essência, especialmente o fragmento da questão acima, representa muito mais que a presença da narração em primeira pessoa ou o estudo do pronome ou do verbo.

Escolhi a atividade citada porque o texto possui um signo metaficcional, que estudantes do sexto ano podem ser capazes de compreender, e as minhas turmas só tiveram o direito de ter contato com o assunto porque eu, professora, estudo, na pós, sobre a metaficção. Consciente de que a transposição didática levará muito tempo para chegar às editoras, admito que a questão

dos livros didáticos pode ser discutida em outras pesquisas, não é objeto do presente trabalho.

Sobre a necessidade de se atualizar, Pimentel (2011, p. 19) adverte: “É fundamental reconhecer a emergência de reflexões sobre as transformações socioculturais de hoje com o olhar voltado para o futuro, se efetivamente desejamos ser educadores de um novo tempo, o da multimídia, o da sociedade da informação e da tecnologia”. A advertência feita parece responder à questão colocada no primeiro parágrafo. “Ser educadores de um novo tempo” parece apontar para a pós-modernidade. A leitura literária na escola, mesmo ainda cedo, no Ensino Fundamental, talvez seja um dos momentos ideais para a educação de um novo tempo, da multimídia etc.

Assim, mais do que estudar literatura, a escola precisa entender o que e como fazer para formar leitores de textos literários e como usar metodologias que de fato funcionem para que os jovens adquiram o hábito e o prazer de ler romances, novelas, contos, crônicas, poesias e todos os textos literários existentes, assim como outras narrativas ficcionais, não somente para satisfazer às determinações estabelecidas no contexto escolar, mas para a vida inteira.

Neste sentido, pode-se entender o motivo pelo qual hooks (2017-B, p. 21) afirma: “[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula”. A preocupação de hooks, quanto ao seu papel como professora e mulher negra, ao mencionar o sentimento de tédio, desinteresse e apatia, tanto por parte de estudantes quanto de professores, na sala de aula, chama a nossa atenção e reforça a discussão a respeito da urgente necessidade de mudanças, na Educação Básica.

Ademais, parece ser intrigante a expressão “ato de resistência”, utilizada por bell hooks, para adjetivar o prazer de ensinar. De acordo com o Dicionário Michaelis (2020), são definições de resistência: “capacidade que uma força tem de se opor a outra; recusa do que é considerado contrário ao interesse próprio; não aceitação da opressão etc”. Assim, por pressuposição, entende-se que, na visão da autora, há uma força opressora atuante sobre o ato de ensinar. É certo que a autora se refere à sua própria experiência, já que havia afirmado: “Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras”. (hooks, 2017-B, p. 20). No entanto, pode-se admitir, por associação, que qualquer professora de escola pública, no Brasil, estaria em condições de entender tais palavras como possível fonte de inspiração, diante das contingências da sala de aula em que atuamos.

Professora de escola pública, convivo com estudantes que, por exemplo, desde o quinto

ano do Ensino Fundamental, trabalham durante todo o período do dia em que não estão na escola; adolescentes que, desde muito cedo, aprendem a cozinhar e cuidar da casa, pois as pessoas adultas da família saem cedo para trabalhar e retornam à noite – ficam os maiores, que ainda são crianças, cuidando dos menores; jovens que engravidam aos treze anos e abandonam os estudos ou que, não abandonando, diminuem o rendimento escolar; crianças que crescem convivendo com a violência dos pais contra as mães; jovens convivendo com problemas sociais diversos etc. Não menciono situações que envolvem a gestão, tendo em vista que seria questão para outras pesquisas em Educação, não sendo objeto do presente trabalho acadêmico.

Diante de expressões como opressão e resistência, espera-se que haja uma proposta que aponte para a liberdade. A respeito, bell hooks (2017-B) ensina:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (hooks, 2017-B, p. 25).

O “jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” a que ela se refere é um imenso desafio a quem pretende colocá-lo em prática. Por isso, a autora se preocupa em dizer para quem o processo é mais fácil. O pensamento de hooks, contextualizado quanto às suas vivências pessoais e profissionais, não é diferente da preocupação de inúmeros sujeitos envolvidos na área da Educação, no mundo inteiro. Inevitável afirmar que os anos de 2020 e 2021, com a convivência com uma pandemia – que força as escolas a permanecerem fechadas – e a prática do ensino remoto, em plena Educação Básica, tornam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas como assunto de máxima urgência. No Brasil, o contexto político, em nível federal, torna todas as preocupações ainda mais agravadas, tendo em vista que o posto de Ministro da Educação tem sido tratado com pouca importância, para dizer o mínimo.

Todas as questões acima apontadas levam a pensar que realmente não é à toa que, o tempo inteiro, diversos profissionais da educação se posicionam em postura crítica ao *status quo*. No século XXI e adiante, educadores e educandos devem se enxergar como parte ativa do processo de ensino aprendizagem, ou, do contrário, tal processo tende a desmoronar. Compartilhamos o pensamento de que o protagonismo estudantil é extremamente importante. Em trabalho recente, a professora Maria Amélia Dalvi comenta: “Quem vive uma experiência tem o que dizer, o que contar, tem como opinar, se envolve. É papel do(a) docente criar

oportunidades para isso”. (DALVI, 2021, p. 39).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a escola deve “fortalecer a autonomia dos adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. Protagonismo, no documento acima, é sinônimo de autonomia e proporciona a capacidade de acessar e interagir com diferentes conhecimentos. O nosso pensamento é de que a arte tem o poder de instigar a autonomia a que o texto acima se refere. Como arte, entende-se a literatura, a música, o cinema, a fotografia, a pintura etc. Sempre que a atividade da sala de aula inclui os textos artísticos, é perceptível a possibilidade que se abre para fazer todos os sujeitos se envolverem ativamente e até mesmo sujeitos que normalmente se colocam fora da sala de aula, como a equipe técnica ou gestora, e, eventualmente, possíveis convidados. Observe-se que tal envolvimento dificilmente é estimulado quando a técnica didática não possui o texto artístico como objeto.

A ideia de acessar e interagir com diferentes conhecimentos lembra, imediatamente, a imagem das nuvens, colocada na introdução, em que se apresenta uma lista de conhecimentos que de fato importam ao jovem estudante para construir um futuro de autonomia. Ainda, a recomendação da BNCC é de que o acesso e a interação aos diferentes conhecimentos ocorram de forma crítica, dado o uso do advérbio criticamente, que representa o grande dilema que problematiza a atividade docente e gera alguns dos problemas da presente pesquisa. Voltaremos a refletir a respeito, no decorrer de todo o trabalho.

2.1 Literatura: direito humano

Já que a presente pesquisa analisa a possibilidade de diálogo entre Literatura, Cinema e Educação, a fim de propor o ensino das estratégias metaficcionais, no Ensino Fundamental, é importante discutir as recomendações da BNCC para a área de Linguagens, no Ensino Fundamental. O documento oficial recomenda que a escola consiga desenvolver, nos estudantes, algumas competências definidas para favorecer o fortalecimento da autonomia dos adolescentes. Analisemos, portanto, cada uma das competências em questão, para entender em que aspectos o ensino das estratégias metaficcionais pode favorecer a adequada transposição didática.

A primeira das competências é a seguinte: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e

identidades sociais e culturais”. Não parece a definição de narrativas, como da literatura e do cinema? Poderíamos tranquilamente ler, em algum manual didático, num quadro dedicado ao vocabulário, o verbete narrativas, como as da literatura e do cinema: “construção humana, histórica, social, cultural, de natureza dinâmica [...] formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”.

Assim, a utilização de obras de arte como objeto do planejamento didático, em Português, pode ser considerada uma das assertivas para atender à presente pesquisa acadêmica. A professora Genilda Azerêdo, em artigo acadêmico intitulado *Lirismo, humanização e sala de aula: a propósito de dois poemas de amor de Drummond*, cita Antonio Candido para discutir a função humanizadora da literatura. Segundo ela, Candido entende a literatura como um direito humano a ser distribuído democraticamente. Assim, conclui que o papel da escola – e nós apontamos a relevante importância da escola pública – é elemento essencial a se considerar, a fim de tornar efetiva a democrática distribuição da literatura. Com efeito, a professora afirma:

Reconhecer a importância da literatura dentro do amplo universo de direitos humanos insere a discussão numa rede de relações que não pode negligenciar o contexto da sala de aula, a postura do professor, os modos como se constroem os sentidos, as formas como se produzem as discordâncias e os embates. (AZERÊDO, 2009, p. 138).

O reconhecimento da literatura como direito humano necessariamente faz alusão à escola, pois a educação para os direitos humanos é também papel da escola. O professor Carlos Alberto Jales, em seu livro intitulado *Antropofilosofia da Educação: um olhar sobre o humano*, comenta que “só a escola, com seu conjunto de normas, leis, regulamentos, conteúdos, atividades extraclasse, contato entre pessoas, é capaz de abranger a variedade e diversidade presentes nas relações humanas”. (JALES, 2010, p. 49). É por isso que o acesso à literatura como direito humano deve ser vivenciado no contexto da sala de aula.

Pressupõe-se, assim, que a postura do professor, os modos como se constroem os sentidos e as formas como se produzem as discordâncias e os embates, aspectos profundamente inseridos no contexto da sala de aula, são de máxima relevância. Sem considerar tais aspectos, a sala de aula não faria sentido. A expressão “postura do professor”, colocada na lista do que não pode ser negligenciado, evidentemente, é o que mais toca uma professora, ao refletir sobre a citação em apreço. Qual deve ser a postura ideal? É possível descrever? Talvez a resposta a tais questionamentos seja sentida, no exercício da profissão, de acordo com as contingências cotidianas e com a interrelação entre os sujeitos envolvidos, estudantes, equipe etc.

Todas as orientações sobre o que vem a ser a postura que se espera do professor para os novos tempos parecem envolver a participação dos aprendentes no processo de ensino e aprendizagem. Continuando a discussão sobre as recomendações da BNCC, analisemos a segunda competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, qual seja:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017).

Apropriar-se parece ser uma expressão bem incisiva. O verbo sugere a ideia de tomar a linguagem escrita como propriedade. É interessante refletir sobre essa competência, pois, tradicionalmente, parece que as classes dominantes exercem domínio sobre as classes dominadas exatamente através do domínio da linguagem escrita formal. Distribuir o conhecimento a respeito da linguagem escrita para todas as pessoas torna-se uma forma de fortalecer os cidadãos e levá-los ao empoderamento. A Educação Básica, assim, pretende formar cidadãos para o pleno exercício de seus direitos, com “autonomia e protagonismo na vida social”. Joice Berth, em seu livro *Empoderamento*, ensina:

Agentes de mudanças externas podem ser catalisadores essenciais, mas a dinâmica do processo de empoderamento é definida pela extensão e a rapidez com que as pessoas mudam a si mesmas. Isso significa que, se os governos capacitam as pessoas, elas se fortalecem, dessa forma, os governos não empoderam as pessoas; as pessoas empoderam-se. Assim, o que as políticas governamentais e ações podem fazer é criar um ambiente favorável ou agir como uma barreira ao processo de empoderamento (BERTH, 2019, p. 73).

Assim, a escola pública, especialmente na área de Linguagens, é agente do governo para promover o fortalecimento das pessoas, através do que a BNCC chama de apropriar-se da linguagem escrita, para o empoderamento. Apropriar-se da linguagem leva a pessoa a apropriar-se de si mesma.

A respeito do ensino de Literatura, o professor Rildo Cosson, em sua obra intitulada *Paradigmas do Ensino de Literatura*, analisa o filme *Sociedade dos poetas mortos*, muito conhecido entre educadores e bastante utilizado em projetos didáticos, em diversos níveis. Cosson (2020) comenta que *Sociedade dos poetas mortos* costuma ser usado para “ilustrar e dar suporte à defesa do livre acesso do aluno ao texto literário”, sem a interferência de “regras poéticas, classificações, análises e tudo o mais que tradicionalmente tem constituído o processo

de escolarização da literatura”. Ainda, afirma que o professor do filme ensina qual é “o segredo de todo poema, de toda obra literária, de toda arte: eles não são úteis como podem ser os textos técnicos, a sua importância reside no fato de que tratam da condição humana, por isso devem ser lidos como experiências de vida” (COSSON, 2020, p. 128).

Tendo em vista que estamos considerando a literatura, aqui, como um direito humano, necessariamente refletimos sobre o quanto é amplo o conceito de direito humano e as palavras de Cosson (2020), acima, significam muito para a reflexão presente. A ideia de liberdade, em oposição às ideias de regra e de utilidade, quanto à leitura literária, faz muito sentido e eu acrescentaria que a liberdade do acesso do aluno ao texto literário merece ser exercida plenamente, a ponto de alcançar os textos literários que lançam mão das diferentes estratégias da metaficção, já no Ensino Fundamental.

Rildo Cosson (2020, p. 132), ao analisar o paradigma da formação do leitor, afirma que é complexa a tarefa de definir a formação oferecida pela literatura, mesmo que seja consensual a ideia de que ela tem valor formativo. Há quem compreenda a leitura literária como veículo para o aprendizado dos conhecimentos gramaticais, da língua. Porém, Cosson (2020, p.133) comenta que tais aspectos “são menores ou secundários porque o valor da literatura vai bem além do pragmatismo pedagógico que lhe é inerente” e conclui:

[...] a literatura precisa se fazer presente na escola por duas grandes razões interligadas entre si. A primeira delas é que por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo. [...] (COSSON, 2020, p. 133).

A respeito da primeira razão apontada, na citação acima, no atual contexto sócio-histórico, em que as dificuldades fazem parte do cotidiano, o jovem se desenvolver como indivíduo, através da literatura, é uma grande virtude, direito que precisa fazer parte da escola, no Ensino Fundamental, de maneira mais eficaz. Continuando, Cosson (2020) comenta sobre a segunda razão pela qual a literatura precisa se fazer presente na escola:

A segunda grande razão é que a literatura é o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura. A formação do leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que acrescente ao substantivo leitor, no sentido de indicar uma competência superior, encontra no texto literário o caminho mais profícuo. Em outras palavras, “se a leitura é o poderoso instrumento que nos abre as portas do conhecimento, a literatura é a chave mágica que nos abre a porta da entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo que esta pode proporcionar. E isto é tanto

mais verdadeiro quanto mais jovem for o nosso leitor”. [...] (COSSON, 2020, p. 133).

A literatura se apresenta, então, como a “chave mágica”, nas palavras da citação acima, para o mundo da leitura. Fazemos, no entanto, a observação de que magia pode ser entendida como algo dado, quando, na verdade, é o esforço do leitor, aliado a estratégias planejadas, empenhado seriamente no processo de leitura que pode fazer a magia brotar. Especialmente no contexto do Ensino Fundamental, dificilmente outro texto, que não o literário, seria capaz de incentivar o gosto e o hábito de leitura. Agrada ver que a citação acima coloca lado a lado o gosto e o hábito. A meu ver, dificilmente o hábito de ler poderia existir sem o prazer advindo do gostar dos textos lidos. É importante deixar claro que a leitura não é somente de textos escritos. Leitura é um termo bastante abrangente, atividade que pode ter como objeto não somente letras, palavras, frases e textos escritos, como também imagens, sons, gestos, canções, maneirismos, modo de andar, estilos de roupas, modo de viver etc. Tudo isso cabe na ficção e na leitura.

Se a escola deve apresentar os jovens estudantes à literatura e os manuais didáticos em vigor ainda não atendem ao objetivo, como se pretende, é importante considerar a educação literária, assunto para o próximo item, que antecede o item dedicado, efetivamente, à estética metaficcional e o seu impulso pedagógico, título do presente capítulo.

2.2 Educação literária

Especialmente a literatura e o cinema são objetos do presente trabalho acadêmico. O objeto de estudo da literatura é o romance *A resposta* e o do cinema é a adaptação fílmica do romance, o filme *Histórias Cruzadas*. Para a análise dos objetos quanto ao impulso pedagógico das estratégias metaficcionais neles presentes, é importante pensar, no contexto, o conceito de educação literária. A respeito do assunto, na introdução da tese, já havíamos citado Zilberman (2004, p. XIII), que ensina sobre a possibilidade de aprender através da literatura. Assim, é possível entender que a literatura, por si mesma, pode ser um instrumento para educar os jovens, não usada como pretexto para ensinar conceitos previamente pensados, mas por fazer o próprio texto ensinar. Ler e analisar um texto literário pode cumprir a função de promover o ensino das competências, listadas na introdução¹¹, aos jovens estudantes da Educação Básica.

¹¹ E na página 15.

Estudioso da leitura literária na escola, preocupado com a educação literária, de fato, Cosson (2021, p. 30) ensina:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Assim, o texto literário precisa, de fato, cumprir a sua função, na escola, que não é a de incentivar o mero hábito de acrescentar títulos a um repertório de leitura não pensado, não analisado ou discutido. Imaginemos uma aula sobre a literatura paraibana que tenha como objeto o poema *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos. Alguns estudantes se interessam pelo título, pensando que o adjetivo íntimos teria conotação sexual. Surpreendem-se ao ler o poema, mas não ficam chateados, gostam, mesmo assim. Quantas discussões poderiam ser acionadas, em sala de aula, a respeito? Mas o que muitas vezes se pede aos alunos é uma pesquisa sobre a biografia de Augusto dos Anjos, um estudo sobre a vegetação da cidade onde ele nasceu, o contexto sócio-político-econômico da região na época em que o poema foi escrito e talvez uma pesquisa sobre o significado de algumas palavras¹².

Ao analisar a discrepância entre o que deveria ser a leitura literária, na escola, e a realidade, a professora Maria Amélia Dalvi (2013), em artigo intitulado *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*, afirma:

[...] trazemos algumas contribuições para os professores [...], na expectativa de que, muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura (DALVI, 2013, p. 69).

A proposta de formar leitores de literatura capazes até de refutar e reinventar a leitura, a literatura e a própria escola é tão ousada e inovadora, que faz pensar em diferentes momentos do romance objeto desta tese, *A Reposta*, em que a escola é mencionada. Menciono um deles, protagonizado pelas personagens Aibileen, Elizabeth Leefolt e Hilly Holbrook:

– Separados, mas iguais – diz a dona Hilly pra dona Leefolt. – É isso que o governador Ross Barnett diz que é certo, e não se pode discutir com o governo.

¹² Criei a hipótese a partir de alguns depoimentos recebidos por colegas de trabalho e por estudantes, quando gravei e publiquei nas redes sociais um vídeo meu declamando o poema mencionado.

A dona Leefolt bate a palma da mão com força na coxa como se tivesse algum assunto interessante para discutir. Tou com ela. Vamos falar de outra coisa.

– Conteí a você o que o Raleigh disse, no outro dia?

Mas a dona Hilly tá balançando a cabeça.

– Aibileen, você não ia querer frequentar uma escola cheia de brancos, ia?

– Não, madame – murmuro. Eu me levanto e tiro o prendedor do rabo de cavalo da Nenezinha. [...] Mas aí penso: por quê? Por que preciso ficar aqui e concordar com ela? E se Mae Mobley vai ouvir, que ouça, então, um pouco de bom senso. Respiro. Meu coração bate forte. E digo, do jeito mais educado que consigo:

– Não uma escola só de brancos. Mas onde os negros e os brancos estudassem juntos.

Tanto Hilly quanto a dona Leefolt me olham. Volto a olhar pras crianças.

– Mas, *Aibileen* – o sorriso da dona Hilly é frio –, gente de cor e brancos são tão... *diferentes*. – Ela torce o nariz. (STOCKETT, 2013, p. 244-245).

Qual é a relação entre as duas citações acima (a teórica e a literária)? O texto literário apresenta diversas hipóteses verossímeis que podem provocar, nos leitores, a sensação de que precisam agir, devem se posicionar, querem refutar ou mesmo reinventar a realidade social do mundo, especialmente quando se trata da escola pública. Se a própria discussão a respeito do texto literário não for capaz de incentivar tal sentimento e vivência, nos estudantes, é difícil saber que outra possibilidade pode haver, na sala de aula da Educação Básica, para tanto. Por isso é tão importante a contribuição de Maria Amélia Dalvi (2013), na citação mencionada. A professora, ainda no mesmo artigo, levanta uma questão muito séria e talvez chocante para alguns, a respeito da literatura na escola:

Partimos do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais –, inserida no mundo da vida e em conjunto com práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar. (DALVI, 2013, p. 77).

A citação acima chama a atenção ao que deveria ser a leitura literária, na escola. Observamos, no entanto, que o advérbio ‘nunca’ precisa ser relativizado. Mesmo se considerarmos os livros didáticos, que aparentemente, conservam práticas tradicionalistas superadas, é possível encontrar material em que os textos literários são analisados devidamente. Além disso, já mencionamos, na introdução deste trabalho, grupos de trabalho e linhas de pesquisa em literatura, cinema e educação que têm interferido de forma relevante para mudar tal realidade, além de outros, em diferentes linhas de pesquisa em ensino. Consideremos que a

afirmativa se faz de forma dramática, um pouco exagerada, talvez pensada porque ainda há uma jornada, mais longa do que gostaríamos, para superar de vez a situação descrita por Dalvi.

Ainda sobre a citação, ela coloca entre parênteses uma lista, que a meu ver não precisa ser entendida como exaustiva, de características da literatura ou do que deveria ser a literatura para o contexto da Educação Básica. O advérbio *efetivamente*, acompanhando os verbos *lida* e *discutida*, chama muito a atenção. A educação pela literatura é um desafio porque, normalmente, o ato de ler é tido como um prazer a que somente uma pequena elite intelectual tem acesso. Ler e também discutir, então, são praticamente um luxo destinado especialmente à elite e, muitas vezes, presente apenas na Educação Superior.

Pensar o planejamento didático em torno de objetos que serão acessados apenas por poucos estudantes, os que possuem natural afinidade para aquilo, é, no mínimo, incômodo. Quer dizer, se os textos literários selecionados pela escola, tradicionalmente, não se abrem às inovações do vigente século, ou, pior, a postura do professor se abre menos ainda a diferentes sentidos dados aos textos, apenas alguns poucos estudantes conseguirão sentir o texto, se a atividade é feita de acordo com objetivos didáticos anacrônicos.

O tempo inteiro as pessoas afirmam, preconceituosamente, que a qualidade do ensino piorou, nas últimas décadas. É um consenso, como se não coubesse a ninguém questionar, que o ensino teria sido melhor antigamente. Também diz o senso comum, com raras expressões de contestação, que a gente brasileira não gosta de ler. E tais noções são reproduzidas, ano após ano, tornando-se expressões compreendidas como verdade. Incomoda muito, não somente a mim, com certeza, já que a linha de pesquisa leitura literária e as diversas linhas de pesquisa em ensino têm realizado trabalhos importantes para garantir as mudanças de paradigmas.

Precisamos parar de admitir tais expressões, no exercício do ensino, no contexto da Educação Básica. A leitura literária, na escola, não precisa ser pensada como desnecessária, como ainda parece ser tendência entre as editoras que publicam livros didáticos, que muitas vezes utilizam textos literários como objeto de estudo da norma padrão da gramática, conforme exemplificamos anteriormente, na introdução do capítulo¹³. Assim, a análise linguística torna-se hierarquicamente superior à leitura literária propriamente dita¹⁴. Mais que isso, precisamos parar de nos acomodar, como professores de Português, na Educação Básica, ao discurso do senso comum, reproduzindo – e não oferecendo solução – à ideia de que os jovens não teriam vontade ou motivação para a leitura literária ou para estudar, seja o que for.

¹³A partir do último parágrafo da página 18.

¹⁴ Não que a análise linguística não seja importante ou mesmo não faça parte da própria análise literária ou das análises dos discursos, observo.

Como refletir sobre a transposição didática de tantas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, no contexto da Educação Básica sucateada, com profissionais (professores) desmotivados, em que o próprio governo federal não se importa efetivamente em governar eficientemente para a educação do país, brincando com o cargo de Ministro da Educação como se não tivesse a relevância, para a justiça social, que o cargo deve ter? Da minha parte, acredito no trabalho que pode ser feito no chão da sala de aula. Não individualmente. É preciso investir na noção de coletividade. Não de um coletivo de seres pouco pensantes que seguem a orientação da maioria, o chamado senso comum. É urgente a necessidade de evoluir.

A professora bell hooks (2019) levanta uma questão intrigante e que deve servir de reflexão, no contexto da educação pública brasileira:

Um dos luxos e privilégios atuais do papel de professor escolar ou universitário é a ausência do requisito de que o professor seja autoatualizado. Não surpreende que os professores menos preocupados com o bem-estar interior sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem os alunos em sua luta pela autoatualização. (hooks, 2019, p. 29).

É realmente uma preocupação, diante do contexto escolar em que eu exerço a minha profissão, a Educação Básica, a vontade de alimentar a autoatualização, enquanto, aparentemente, o meu trabalho é tão simples. Que dificuldade pode haver para uma professora de boa formação, que gosta de ler, que ama o que faz etc, lecionar para as turmas de sexto ao nono ano, crianças de 10 a 15 anos? Substantivos, adjetivos, pronomes, artigos definidos e indefinidos, narrador personagem, narrador observador, variação linguística (regionalismo, linguagem formal e informal), figuras de linguagem, oração subordinada, adjunto adverbial? Mas não pode ser só isso. Não dá para se contentar só com o conteúdo que está nos livros didáticos, seja qual for a coleção, entre as disponíveis, em qualquer que seja a editora, todas autorizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois ainda é pouco. A mente do estudante do Ensino Fundamental é maior e, jovem, capaz de expandir, se for estimulada.

Gustavo Bernardo (2010), no *livro da metaficção*, critica os livros didáticos, afirmando o seguinte:

Os manuais didáticos partem forçosamente de dicotomias maniqueístas, a partir da dicotomia básica ignorância x conhecimento: a ignorância do aluno x o conhecimento do professor. Os manuais didáticos de literatura não são diferentes. Ainda que a ficção resista sempre a qualquer enquadramento dicotômico, seu ensino sente muita dificuldade de escapar a esse tipo de movimento binário. (BERNARDO, 2010, p. 131).

A liberdade de expressão que a literatura oferece é limitada ou mesmo tolhida, nas atividades escolares, praticamente eliminando a possibilidade segundo a qual a literatura pode fazer os sujeitos aprenderem a refutar e reinventar a leitura. bell hooks (2019) diria que os questionamentos que agora eu levanto expressam “a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2019, p. 12). Reforçar a dominação leva mais uma vez a refletir sobre outros momentos de um dos textos que constituem o *corpus* do presente trabalho, o romance *A Resposta*, em que a segregação nas escolas é o tema da conversa, ambos protagonizados pela personagem Hilly Holbrook:

1) Conversando com a amiga Elizabeth, ela fala: “– Elizabeth. – Hilly cruza os braços. – Não estou falando de privadas. Estou falando das leis deste grande Estado. Agora, quero lhe fazer uma pergunta: você quer Mae Mobley sentada ao lado de um menino de cor na aula de inglês?” (STOCKETT, 2013, p. 377).

2) No baile, fala, publicamente, ao microfone: “[...] congressistas que estejam conosco hoje à noite, se os senhores não resolverem isso das escolas segregadas, não pensem que não vou até aí para resolver isso eu mesma” (STOCKETT, 2013, p. 421).

Se a literatura, na escola, não se abre de acordo com todas as suas possibilidades, a noção de dominação se perpetua e a questão não é nada diferente do que se discutiu, no contexto histórico do nosso *corpus*, sobre como deve se comportar a escola, preservando o *status* de opressão, em que uma classe social domina em relação a outra.

Como fazer o texto ensinar? A resposta a esta indagação inicia pela compreensão de que o texto realmente ensina e saber o que ele ensina. Rildo Cosson sugere:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2021, p. 47).

É uma pena constatar que a aula de literatura muitas vezes tem perdido a oportunidade valiosa de oferecer a aprendizagem da literatura. Na hipótese dada anteriormente, ao estudar sobre *Versos Íntimos*, os agentes envolvidos (professores e alunos) perderam a oportunidade de discutir o que cada um entende sobre o que seria o “enterro da tua última quimera” ou porque ele seria formidável. Alguém está sendo enterrado, de fato, ou foi enterrado? Ou não é nada

disso? O que cada estudante tem a dizer sobre o beijo ser a véspera do escarro? Será que alguém faria uma leitura absurda? Será que alguém diria que voltou à ideia de conotação sexual que havia julgado, antes de ler o poema? São tantas possibilidades! Quanto à aprendizagem sobre a teoria literária, será que o poema é fantástico? Teria verossimilhança? etc. Muitas possibilidades de aprendizado pela literatura desperdiçadas.

A terceira competência sugerida pela BNCC é a seguinte:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017).

Ela pode ser discutida no mesmo contexto da décima competência: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”. (BRASIL, 2017). As duas competências sugerem a utilização de diferentes textos e diferentes mídias, no contexto do ensino na área de linguagens, inclusive textos multissemióticos – a exemplo da adaptação fílmica, multissemiótica em sua linguagem heterogênea.

De acordo com Expedito Ferraz Júnior (2012), no seu livro *Semiótica aplicada à Linguagem Literária*, “ao processo de representação definido pela relação *signo-objeto-interpretante* chamamos de *semiose* (a ação ou o efeito do signo) e à ciência geral dos signos, que descreve as formas possíveis de semiose, dá-se o nome de *Semiótica*” (FERRAZ JR, 2012, p. 12). Textos multissemióticos, portanto, são textos que se constroem por múltiplos signos, como a canção, por exemplo, que possui letra, música, interpretação, ritmo etc, ou o cinema, que ainda conta com a imagem e outros signos.

De fato, o professor Ferraz Júnior (2012, p. 13) afirma, sobre a aplicabilidade da Semiótica, que a essência da sua aplicabilidade ao estudo de sistemas semióticos complexos “é a própria complementaridade entre códigos, como é o caso do teatro, do cinema e de todo o universo em expansão das mídias eletrônicas”. Mais do que estudar literatura como a literatura deve ser estudada, é necessário estudar a relação que a literatura tem e pode ter com outros textos, inclusive a adaptação fílmica. As possibilidades de discussão ampliam-se ainda mais, favorecendo a expansão da consciência cognitiva, entre os estudantes. Citando mais uma vez o professor Expedito, ele comenta: “Na perspectiva de uma abordagem semiótica, esses efeitos deixam de ser interpretados apenas como reações subjetivas do leitor e passam a ser encarados

como semiose (ação dos signos), isto é, como parte do processo de cognição que caracteriza o fenômeno literário” (FERRAZ JR, 2012, p. 13). Assim, questões textuais devem ser reconhecidas e interpretadas pelo/a leitor/a, de fato, mas também podem demandar possibilidades subjetivas de leitura.

A contribuição dos estudos semióticos, acima, faz coro ao que temos estudado, apontando a educação literária como uma escolha pedagógica que pode favorecer o desenvolvimento das competências e diferentes habilidades nos estudantes da Educação Básica. A professora Roxane Rojo (2013) também oferece importante contribuição a respeito, através da organização do livro *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. Ela comenta:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais (ROJO, 2013, p. 7).

É importante refletir a respeito da noção de nova mentalidade, a que o texto se refere. Mais do que uma geração conectada às novas tecnologias, os estudantes nascidos no século XXI possuem a mentalidade de quem nasceu assim e nós, professores nascidos no século XX, devemos nos abrir a compreender a realidade. Se a mentalidade de quem leciona não se conecta às novas mentalidades, talvez o processo se torne mais difícil¹⁵. Os nossos jovens aprendem, seja na escola, em sala de aula, sob a nossa orientação, ou fora de tal contexto, orientados por outras pessoas, nem sempre habilitadas com a formação adequada para tanto.

Enfim, retomando a análise das competências sugeridas pela BNCC, a oitava e a nona competências podem ser discutidas juntas. Oitava competência: “Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)”. E nona:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017).

¹⁵ O contexto da pandemia forçou a escola a adotar a modalidade de ensino remoto e, consequentemente, os sujeitos envolvidos a utilizar diversos recursos tecnológicos. Em muitos casos, a utilização de plataformas ou aplicativos demandou formação emergencial.

A seleção de textos literários como contos, crônicas, poemas, romances ou novelas, para leitura integral, no Ensino Fundamental, no contexto da escola pública, é um desafio a ser enfrentado em face da escassez dos acervos de algumas bibliotecas, quanto ao número de exemplares das obras (pensando em turmas com cerca de trinta alunos ou mais). Os professores deparam com a falta de opções variadas e o planejamento didático se torna muito desafiador ou mesmo desmotivador. É verdade que há escolas públicas com excelentes acervos, além de bons projetos envolvendo as suas bibliotecas. No entanto, há também escolas que precisaram transformar a sala da biblioteca em sala de aula, devido ao aumento de novas matrículas na rede, diante da crise econômica que tem atingido a população¹⁶. A nona competência pode ser entendida como uma forma de reduzir a dificuldade, já que, além da literatura, outras manifestações artísticas (quadrinhos, filmes etc) também podem ser utilizadas.

Ademais, já que tecemos alguns comentários sobre a nova mentalidade, em vigor, entre os estudantes, existem diversas alternativas que favorecem o acesso aos textos literários, com as quais os jovens estão acostumados ou possuem facilidade para se acostumar a conviver, como os livros em PDF ou e-books, que podem ser adquiridos em diferentes plataformas, inclusive gratuitamente ou a preços bastante acessíveis. O importante, conforme determina o texto da BNCC, é que os jovens possam ter acesso aos diferentes gêneros textuais, a fim de desenvolver o senso estético.

Ainda, as duas competências acima oferecem a visão de que os trabalhos escolares podem ter como objetivo o desenvolvimento dos interesses e projetos pessoais. Impossível não lembrar de Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, em que o autor declara:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 46).

A educação libertadora reconhece os sujeitos como indivíduos, com os seus próprios interesses e projetos e com os seus próprios ideais. Indivíduos com os seus próprios ideais evoluem cada um em seu próprio ritmo, aprendendo ou ensinando também em ritmos

¹⁶ Informação obtida em reunião com a Coordenadora da Divisão de Anos Finais da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, em março de 2022.

particulares. A escola para a nova era tecnológica compreenderá que cada estudante tem o seu valor e nenhum é inferior ou inadequado. Não existe jovem inadequado para o que a escola pretende, no contexto da educação libertadora. A meu ver, a ficção que lança mão das estratégias metaficcionais deve fazer parte do processo de evolução da escola do presente século. Assim, o próximo item deste capítulo versa especificamente sobre a contribuição da estética metaficcional para o que temos discutido.

2.3 Metaficção: estética que incentiva a aprender

Na introdução deste capítulo, afirmamos que “ser educadores de um novo tempo” parece apontar para a pós-modernidade. Primeiramente, deve-se reconhecer que há uma pós-modernidade em vigor, pelo menos na arte e na literatura. De fato, Waugh (1984, p. 6) comenta: “O período histórico em que vivemos foi singularmente incerto, inseguro, questionador e culturalmente plural. A ficção contemporânea reflete claramente essa insatisfação e desconstrução dos valores tradicionais”¹⁷. Faz sentido a escola deixar de pensar e estudar a leitura literária no contexto de tal ficção contemporânea? Acrescento o fato de que as redes sociais contribuem constantemente para a pluralidade cultural a que se refere Waugh, acima.

Continuemos o diálogo com o texto da BNCC. As orientações apresentadas para a área de Linguagens, no documento, insistem em sugerir que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017,).

É evidente que o sistema educacional, através da BNCC, promove a reflexão a respeito dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos entre os jovens para enfrentar as novas realidades, na nova era cada vez mais tecnológica, que já está instaurada, no mundo. O documento continua:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante

¹⁷ [A tradução de trechos em inglês ao longo do texto são da autora] Original: The historical period we are living through has been singularly uncertain, insecure, self-questioning and culturally pluralistic. Contemporary fiction clearly reflects this dissatisfaction with, and breakdown of, traditional values.

familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p.).

Ao ler a indagação “por que a escola teria que, de alguma forma considerá-lo?”, penso: como alguns sujeitos da escola podem continuar acreditando que não terá que enfrentá-lo, conhecê-lo, entendê-lo e aliar-se a ele? Além disso, também é fácil perceber a presença de narrativas metaficcionais em torno do mundo tecnológico a que os jovens já têm acesso e todos os educadores precisam aprender a ter.

No ano de 2020, a chegada da pandemia da Covid-19, mundialmente, obrigou educadores e estudantes a conviverem com as tecnologias como aliadas da escola. Finalmente, por um motivo infelizmente desfavorável, a escola deu-se o direito de se apropriar das tecnologias do mundo digital para conseguir oferecer o ensino remoto, necessário, em situação de quarentena e distanciamento social de toda a população. A missão não foi fácil. Problemas emocionais, como ansiedade e depressão, tornaram-se mais presentes na vida de todos os membros das comunidades escolares do que nunca; estudantes impossibilitados de assistir às aulas em elevadíssimo número; famílias enfrentando dificuldades financeiras e de saúde; os altos índices de óbitos por covid e outras questões foram enfrentadas como se tivéssemos entrado num furacão de desespero repentino. Os prejuízos são relevantes e o fazer pedagógico de todas as pessoas envolvidas na Educação nunca mais será pensado sob a mesma ótica de antes. Podemos ver o lado positivo da situação, sem olvidar o lado negativo, refletindo sempre.

Ao escrever este trabalho, a vacinação da população brasileira ainda não foi completada. Ainda aguardamos pela vacinação de crianças menores de 12 anos. Não chegou ainda o momento em que a escola funcione totalmente no modelo de ensino presencial, com as suas salas de aulas repletas de crianças e adolescentes vivos, alegres, agitados e prontos para aprender. A experiência do ensino remoto só confirma que o reconhecimento, pela escola, de que as tecnologias são potencialmente aliadas, é importante e não traz prejuízo ao desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Falemos da metaficção, afinal. Patricia Waugh (1984, p. 7) ensina: “A escrita metaficcional contemporânea é tanto uma resposta quanto uma contribuição para uma sensação ainda mais profunda de que a realidade ou a história são provisórias: não mais um mundo de verdades eternas, mas uma série de construções, artifícios, estruturas impermanentes”¹⁸. Observando que a citação foi escrita no ano de 1984 e a realidade mundial é cada vez mais

¹⁸ Contemporary metafictional writing is both a response and a contribution to an even more thoroughgoing sense that reality or history are provisional: no longer a world of eternal verities but a series of constructions, artifices, impermanent structures (WAUGH, 1984, p. 7).

tendente a nos provocar a sensação de que tudo é provisório e também, acrescentaria, muito instantâneo, parece que a escrita metaficcional, por ser uma resposta e uma contribuição para tal sensação, sendo cada vez mais configurada como uma tendência, no mundo da arte e da literatura.

Então, aparentemente, é mais do que certo pensar que a metaficção é uma linguagem que o estudante não deveria esperar chegar à universidade para conhecer. Desde o Ensino Fundamental, respeitados os diferentes níveis de compreensão dos aprendentes, é realmente possível inserir objetos artísticos e literários que lançam mão das diversas estratégias da metaficção, com proveito. O estudante do Ensino Fundamental a que se destina o presente trabalho é adolescente, na faixa etária dos dez aos quinze anos, normalmente. Pimentel (2011) apresenta a seguinte comparação entre a educação e a adolescência:

Podemos comparar a educação com o estado da adolescência, cheia de transformações e em constante crise. O adolescente, apesar de impelido às novas experiências provocadas pelas transformações naturais da fase, desde o seu crescimento físico às formas de sentir, pensar e agir tão diferentes da infância, se vê, inúmeras vezes, bloqueado pelo mundo adulto e por suas inseguranças pessoais. Diante disto, procura buscar saídas para o confronto – consigo mesmo e com o outro – em uma crise que lhe é própria (PIMENTEL, 2011, p. 19).

O motivo de mencionar a comparação entre a adolescência e a educação é a percepção de que existe um relevante choque de gerações, na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, hoje. Em breve, o choque atingirá o ensino superior. É relevante porque, na virada dos séculos, a inovação tecnológica, pode-se dizer, dividiu intensamente as duas eras. Assim, há professores nascidos no século XX e estudantes nascidos no século XXI. Estes sempre conviveram com as tecnologias e lidar com elas é muito natural. Os professores, no entanto, tiveram que aprender a lidar com elas, muitos já na vida adulta, outros nem chegaram a aprender e alguns as rejeitam. As redes sociais são, para os estudantes da Educação Básica, importante mecanismo de comunicação e socialização. Os adultos da escola – professores, direção, equipe técnica etc – muitas vezes querem tirar os adolescentes da realidade de onde a maioria nem cogitaria querer sair¹⁹.

O conhecimento a respeito da escrita metaficcional – “uma série de construções, artifícios, estruturas impermanentes”, no dizer de Waugh (1984, p. 7), ao que parece, tem forte

¹⁹ O ensino remoto mudou tal realidade, mas ainda não sabemos como será quando o modelo de ensino presencial for retomado.

relação com a discussão acima e pode ser bem proveitoso para a leitura literária, na Educação Básica, já no Ensino Fundamental. Claro que o questionamento sobre os métodos que a escola tem aplicado para a leitura literária não é novidade. O que o presente trabalho pretende acrescentar é a possibilidade de introduzir os conhecimentos sobre a metaficção. A professora Genilda Azerêdo, na apresentação do livro que organiza, *Cinema e Literatura: poéticas e políticas da metaficção*, analisa:

[...] para Patrícia Waugh, a metaficção se preocupa com as convenções particulares da narrativa; para tanto, “a metaficção desconstrói crenças sedimentadas sobre ‘enredo’, ‘personagem’, ‘autoridade’ e ‘representação’” (1996, p. 10). Ainda segundo Waugh (1996, p. 7), textos metaficcionais não apenas rejeitam formas que correspondam a uma realidade bem ordenada – enredo bem construído; sequência cronológica; uso de autoridade do narrador onisciente; conexão racional entre ação e subjetividade dos personagens –, mas a rejeição, em si, já se constitui como questionamento dessas convenções. (AZERÊDO, 2019, p. 09).

A ideia de desconstrução de crenças e convenções é impactante, pois tal atitude pode mexer com a estrutura de dominação em que a escola muitas vezes se deixa envolver. A linguagem da literatura pode favorecer, de acordo com a citação acima, inúmeras possibilidades para a aprendizagem dos conhecimentos desejados aos jovens da Educação Básica, conforme mencionado anteriormente, mas, ao mesmo tempo, pode perturbar o sistema segundo o qual caberia exatamente à escola estabelecer e firmar convenções.

De fato, para a realidade da vida adolescente, no atual contexto da Educação Básica, o conhecimento a respeito das estratégias metaficcionais pode fazer da leitura literária, na escola, o que as novas teorias propõem, quanto ao que se espera da educação para a nova mentalidade, proporcionando a efetiva transposição didática. O que o adolescente pode refletir, diante da linguagem da escrita metaficcional (e de outras manifestações artísticas metaficcionais)? Waugh (1984, p. 3-4) comenta:

[...] enquanto Heisenberg acreditava que alguém poderia ao menos descrever, se não uma imagem da natureza, uma imagem da sua relação com a natureza, a metaficção mostra a incerteza mesmo desse processo. Como é possível ‘descrever’ qualquer coisa? O metaficcionista está altamente consciente de um dilema básico: se ele se propõe a ‘representar’ o mundo, percebe logo que o mundo, como tal, não pode ser ‘representado’. Na ficção literária, de fato, é possível apenas ‘representar’ os discursos desse mundo. No entanto, se alguém tenta analisar um conjunto de relações linguísticas usando essas mesmas relações que os instrumentos de análise, a linguagem logo se torna

uma ‘prisão’, da qual sua possibilidade de fuga é remota. A metaficção se propõe a explorar esse dilema.²⁰

O dilema acima parece ser exatamente o dilema do adolescente, na escola, hoje. Explorar as estratégias metaficcionais, com eles, pode ser um dos caminhos para o aprendizado efetivo dos conhecimentos desejados, com a consciência da educação literária, especialmente no Ensino Fundamental, que ainda não tem sofrido tanto a pressão da ideia de uma escola de Ensino Médio preparatória para a aprovação nos exames vestibulares para o ingresso no Ensino Superior.

A consciência de que a arte é uma ilusão, de fato, como diz Hutcheon (2013, p. 17), “A arte tem sido sempre ilusão, e como se poderia supor, tem muitas vezes, se não sempre, sido auto-consciente de tal status ontológico”²¹, pode servir de gatilho para uma metodologia didática em leitura literária, no Ensino Fundamental. Adolescentes produzem postagens para as redes sociais carregadas de artifícios metaficcionais: as selfies, autofotografias feitas com a câmera frontal do celular, são o principal exemplo disso, usadas constantemente, inclusive em sala de aula. Diversos filtros são usados, a realidade não é muito curtida. É a vivência do ser adolescente, estudante da Educação Básica. Aproveitar tal vivência para inserir o conhecimento sobre a linguagem literária é, ao que parece, uma forma de inovar e aliar o conteúdo às inovações tecnológicas, de maneira que faça sentido ao estudante.

Observe o poema *Imolação*, de Anna Apolinário (2020), poeta paraibana:

Dentro dos poemas
os espelhos rosnam:
cães açulados.
O sangue cintila na jugular:
sou devorada pelas imagens. (APOLINÁRIO, 2020, p. 19).

O próprio poema discute o que acontece dentro dos poemas e ali existem espelhos, que refletem cães açulados. Talvez os próprios cães estejam se vendo refletidos e fiquem bravos, provocando-se a morder. Morderiam a si mesmos. A imagem refletida nos espelhos causa a

²⁰ For while Heisenberg believed one could at least describe, if not a *picture* of nature, then a picture of one’s *relation* to nature, metafiction shows the uncertainty even of this process. How is it possible do ‘describe’ anything? The metafictionist is highly conscious of a basic dilemma: if he or she sets out to ‘represent’ the world, he or she realizes fairly soon that the world, as such, cannot be ‘represented’. In literary fiction it is, in fact, possible only to ‘represent’ the *discourses* of that world. Yet, if one attempts to analyse a set of linguistic relationships using those same relationships as the instruments of analysis, language soon becomes a ‘prisonhouse’ from which the possibility of escape is remote. Metafiction sets out to explore this dilemma (WAUGH, 1984, p. 3-4).

²¹ Art has always been illusion, and as one might surmise, it has often, if not always, been self-consciously aware of that ontological status (HUTCHEON, 2013, p. 17).

sensação de que os próprios espelhos rosnam. O eu lírico – feminino – se vê devorado pelas imagens, talvez de si mesma. O sangue cintila na jugular da vítima ou da agente? O título diz que acontece uma imolação. Alguém é devorada por si mesma, alguém que está no poema?

O primeiro verso fala que tudo acontece dentro dos poemas, então o leitor foi avisado, ninguém foi de fato devorado ou nenhum cão foi, de fato, açulado. ‘Cães açulados’ são uma metáfora explicativa para o fato de que os ‘espelhos rosnam’ (exemplo de prosopopéia). O último verso “sou devorada pelas imagens” nos faz voltar aos espelhos que rosnam, feito cães açulados. É poesia, metáfora, não a realidade. Cinco pequenos versos que podem representar inúmeros sentidos. É a metapoesia, verdadeiro jogo de espelhos, como os espelhos do poema de Anna Apolinário. Gustavo Bernardo (2010, p. 09) adverte que “[...] o espelho da ficção não nos devolve a realidade refletida tal e qual: antes a inverte e depois nos leva para outro lugar. Este outro lugar se situa além da realidade de que partimos e além do espelho – além da ficção”.

O *corpus* do nosso trabalho, que será analisado nos capítulos a seguir, assim como o metapoema acima, são capazes de refletir, como se foram um espelho, e também metaforizar, subverter, ressignificar a realidade, levando os leitores e espectadores a outro lugar, além dela. Ter clareza de que a ficção pode nos conduzir a um lugar além da realidade, além do espelho e até mesmo além da ficção é uma habilidade que pode “açular” tantas reflexões, entre os estudantes, numa sala de aula, seja de que nível for, Ensino Fundamental, Médio ou Superior, que nem dá para pensar em não provocar.

Em seu artigo acadêmico intitulado *A verdade das mentiras: desdobramentos reflexivos em Como água para chocolate*, Jenison Alisson dos Santos (2019, p. 219) afirma que “As associações conscientes e reflexivas alicerçadas na mediação linguística em narrativas metaficcionais possibilitam a produção de novas e complexas camadas de significados a partir do texto literário”. A possibilidade apresentada por Santos (2019) é proveitosa para “a formação do leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que acrescente ao substantivo leitor”, que Cosson (2020, p. 133) apresenta em citação mencionada anteriormente.

2.4 Considerações

A narrativa em estudo, *corpus* desta tese, tanto no romance quanto na adaptação fílmica, mostra aos leitores e espectadores como se dá o processo de escrita de um livro, até a sua publicação. Talvez seja grande aprendizado que um adolescente poderá ter, na escola, sobre as possibilidades de contar a outras pessoas a sua própria história, mesmo diante de obstáculos e mesmo que tais obstáculos sejam muito arriscados. Quando uma escritora mulher escreve uma

narrativa em que as personagens principais, assim como outras empregadas domésticas que participam do projeto, decidem escrever, em plena década de 60, no estado do Mississippi, Estados Unidos, sobre o que significa ser uma mulher negra trabalhando na casa de uma família branca, ela assume a responsabilidade de mostrar ao mundo a força que pode ter a atitude da escrita de si e o impacto que tal atitude pode ter, não somente em quem lê, como em si mesma.

Com efeito, a professora Genilda Azerêdo se refere às narrativas metaficcionais como “[...] poéticas que conclamam, de forma explícita, posicionamentos críticos, posturas desconfiadas, cumplicidades imaginativas, que convidam o leitor/ espectador a *aprender*”. (AZERÊDO, 2019, p. 13). O convite a aprender é uma importante prerrogativa das poéticas da metaficção. A arte literária – sim, “[...] não se pode refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta seu estatuto de objeto de arte” (JOUVE, 2012, p. 10) –, ao provocar algum aprendizado, assume uma função pedagógica, conforme afirma, ainda, Genilda Azerêdo:

Dentro das ramificações que o estudo da metaficção possibilita, encontra-se a relação inexorável e intrínseca entre a metaficção e os diversos gêneros literários; e ainda, entre a metaficção e as diversas artes e variados discursos – em outras palavras, a metaficção aciona a própria tradição discursiva e estética e, ao fazê-lo, constitui-se também como convite à aprendizagem (revisitação) dessa tradição. Ou seja, há também um impulso pedagógico que é muito importante no estudo da metaficção. (AZERÊDO, 2019, p. 11).

A possibilidade de analisar textos da ficção que se expõem, se abrem, se mostram por dentro, revelando os seus próprios artifícios, é diretamente relacionada à possibilidade de aprender como se cria, como se articula a linguagem para elaborar os textos da ficção. Abre-se também um espaço onde seria possível olhar, a partir de novas perspectivas, a própria realidade, como diz Sodré (2012, p. 18): “De fato, é imperativo reconhecer a força afirmativa do real, aceitando-o. Entretanto, é também imperativo ponderar que este é apenas um primeiro passo, uma vez que aceitar o mundo não significa simplesmente olhá-lo e tomá-lo ao pé da letra”.

A educação pela literatura metaficcional proporciona, portanto, o desenvolvimento de diferentes competências e conhecimentos que podem preparar os jovens aprendentes a aprimorar o olhar sobre a realidade ao seu redor, refletindo, analisando, discutindo e questionando o que venha a ser oferecido como verdade. As poéticas e políticas da metaficção, assim, estudadas e analisadas no contexto da Educação Básica, podem formar pessoas com a habilidade de olhar, propositalmente, para além do que é posto ou do que é estabelecido por alguém como regra. Observe:

Metaficção é um termo dado à escrita ficcional que, autoconscientemente e sistematicamente, chama atenção ao seu status de artefato, a fim de colocar questões sobre a relação entre ficção e realidade. Ao fornecer uma crítica de seus próprios métodos de construção, esses escritos não apenas examinam as estruturas fundamentais da ficção narrativa, mas também exploram a possível ficcionalidade do mundo fora do texto ficcional literário²². (WAUGH, 1984, p. 2).

As palavras de Waugh, acima, possuem forte sentido político e filosófico, ao fazer acessar o mundo fora do texto ficcional literário. É certo que a literatura possui muito contato com o mundo real porque a verossimilhança se inspira no mundo real, quem escreve e publica está no mundo real e também quem lê, estuda ou analisa. Se é possível ler, estudar, apreciar etc, igualmente se abre a possibilidade de criar, escrever, inspirar, produzir, ensinar a fazer literatura. São dois caminhos que andam no mesmo sentido, em direções diferentes. Vincent Jouve (2012) afirma o seguinte:

No quadro do ensino temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa. (JOUVE, 2012, p. 135).

O olhar para a literatura como objeto de linguagem implica também ter “todo o direito” de utilizar textos literários fora do consagrado cânone da literatura de língua portuguesa, costumeiramente utilizado nas aulas de linguagens ou nos livros didáticos. O ensino de literatura, na Educação Básica, certamente precisa passar por muitas mudanças, para ser, de verdade, atualizado para a nova mentalidade e se adequar às contingências da sala de aula e à realidade social do presente século, e uma delas é assumir a liberdade de ler e estudar textos literários diversos, inclusive os que circulam no mercado editorial atualmente, obras recém lançadas e alguns *best sellers* da literatura mundial e adaptações fílmicas indicadas e premiadas pelo Oscar, como o corpus deste trabalho, *A Resposta* e *Histórias Cruzadas*.

²²*Metafiction* is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality. In providing a critique of their own methods of construction, such writings not only examine the fundamental structures of narrative fiction, they also explore the possible fictionality of the world outside the literary fictional text (WAUGH, 1984, p. 2).

Enfim, finalizo o capítulo citando Gustavo Bernardo (2010), que mostra uma questão importante a respeito da metaficção:

A metaficção existe desde que a ficção veio ao mundo; podemos encontrá-la nos primeiros mitos, que tematizam sempre o nascimento do próprio mito, e nas primeiras tragédias gregas, com seus coros e corifeus. O termo “metaficção”, no entanto, é bem mais recente. William Gass o cunhou como “metafiction” para designar os novos romances americanos no século XX. [...] Gass define metaficção como uma ficção fundada na elaboração de ficções. (BERNARDO, 2010, p. 39).

Entendendo que a metaficção pode ser encontrada em diversos textos, não somente nos publicados ou lançados recentemente, por uma questão prática, é importante observar que as possibilidades, quanto à seleção de textos literários e artísticos para o trabalho pedagógico, são diversas e a escola pode continuar abordando os textos aos quais está acostumada. Ocorre que, ao conhecer as estratégias da metaficção, as análises poderão provocar novos olhares e encontrar novos sentidos nos mesmos textos aos quais os professores estiverem habituados, além dos novos textos a serem incluídos, de autorias recentes, de publicações novas, editoras locais etc.

3 TEMÁTICAS QUE A METAFICÇÃO ACIONA EM A RESPOSTA

O romance *A Resposta*, de Kathryn Stockett (2013), publicado originalmente em 2009, nos Estados Unidos, é uma obra literária cujo foco narrativo, em primeira pessoa, se alterna entre três narradoras-personagens: Aibileen, Minny e Srta. Skeeter. Há, ainda, um narrador em terceira pessoa, apenas no capítulo 25 – *O baile*. Aibileen e Minny são mulheres negras, empregadas domésticas, e Srta. Skeeter é mulher branca, membro da classe social a que pertencem as empregadoras das personagens negras mencionadas.

No original, o romance e a adaptação fílmica possuem o mesmo título, *The Help* (A Ajuda). No Brasil, a adaptação fílmica recebeu um título diferente daquele dado à tradução do romance. Este recebeu o título *A Resposta* e a adaptação fílmica, *Histórias Cruzadas*. A escolha do título original é narrada, no romance. A ajuda é a forma como as pessoas brancas do contexto da narrativa se referem ao trabalho das empregadas domésticas. O título *A Resposta*, da versão brasileira do romance, parece se referir à vontade das mulheres, ao decidir oferecer os seus depoimentos sobre como se sentem trabalhando nas casas das pessoas brancas, na postura de dar resposta, uma reação, diante das opressões vividas. *Histórias Cruzadas*, por sua vez, representa a interrelação das histórias das personagens. São três títulos que conseguem nomear a narrativa a partir de diferentes perspectivas.

A narrativa apresenta personagens escritoras, em um enredo que expõe a trajetória do processo de escrever um romance, inclusive o contato com a editora e as angústias do ato de narrar a respeito de fatos da vida. A alternância do foco narrativo demonstra a possibilidade de interpretações diversas a respeito de tais fatos, de acordo com o ponto de vista de cada mulher.

O único capítulo em terceira pessoa narra os acontecimentos do Baile Anual da Liga Júnior de Jackson. Na ocasião, a Srta. Skeeter está discreta, reservada, sem socializar muito, apenas fazendo anotações. As mulheres negras estão trabalhando bastante. Já que as narradoras dos outros capítulos não são o centro das atenções, os fatos são narrados por um narrador observador. A personagem Célia Foote se destaca, causando reações negativas nas pessoas, devido ao seu jeito de ser. A “dona” da festa é a personagem Hilly Holbrook, que comanda o evento. Célia enfrenta Hilly, ingenuamente, perseguindo o desejo de ser incluída na sociedade. A ocasião torna o seu ingresso nos espaços da alta sociedade de Jackson ainda mais improvável. Por ser um momento não relacionado à vivência das mulheres negras da cidade como empregadas domésticas das famílias brancas, não é narrado da mesma forma que os outros capítulos. Apesar de ser uma narrativa que envolve uma situação de preconceito, não é uma

situação de racismo. Assim, o capítulo possui formato diferente dos demais na forma como é narrado.

O enredo contém relatos históricos que servem como pano de fundo para a narrativa, construída a partir de depoimentos fictícios de empregadas domésticas de uma cidade chamada Jackson, no Mississippi, Estados Unidos, na década de 1960.

Além da alternância de foco narrativo, algo que chama a atenção para o próprio ato de narrar e os seus diversos efeitos, o romance apresenta outras estratégias metaficcionais. Afinal, “‘metaficção’ é um termo elástico que alcança uma variedade ampla de ficção” (WAUGH, 1994, p. 18)²³. O presente capítulo intenciona apresentar, a partir de cada estratégia metaficcional, diversas temáticas respectivamente acionadas, sempre refletindo sobre o viés didático para cada temática, no Ensino Fundamental, espaço em que a presente tese pretende *desaguar*²⁴.

3.1 O processo de escrita metaficcional: fenômeno autorreferente

O autor Gustavo Bernardo (2010, p. 09), no *livro da metaficção*, afirma que a metaficção é “um fenômeno autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma”. É a primeira estratégia metaficcional para ser discutida, ao analisar o *corpus* do trabalho, por ser talvez o mais importante, no texto literário em estudo, ou por ser o primeiro a chamar atenção, no romance.

O processo de escolha do tema a ser abordado, o contato com a editora, com todas as conversas a respeito das contingências que envolvem a publicação de um livro, o contato com as mulheres a serem entrevistadas e todas as questões, inclusive as mais delicadas para cada uma das pessoas envolvidas, o motivo pelo qual todas elas são mulheres etc são descritos na obra de quinhentas e sessenta e sete páginas. É assim que *A Resposta* duplica-se por dentro, fala e contém, em si mesma, a linguagem da ficção.

A personagem Srta. Skeeter, branca, é uma jornalista recém-formada que volta a morar na casa dos pais, sonhando realizar-se profissionalmente. A jovem, que estudou Jornalismo, tem ambições profissionais que não desistirá de realizar. Assim, pensa em escrever um livro. A princípio, não tem ideia de que assunto abordar, muito menos das estratégias de escrita, para

²³ ‘Metafiction’ is thus an elastic term which covers a wide range of fiction (WAUGH, 1994, 18).

²⁴ O termo *desaguar* foi proferido pela orientadora, Profa. Dra. Genilda Azerêdo, na ocasião da qualificação da tese, marcando a trajetória da escrita da tese, como impulso de motivação para o trabalho em nível de Doutorado. Pensar a transposição didática a partir da expressão *desaguar* parece tornar o intento do trabalho muito maior do que eu havia imaginado.

realizar o seu projeto. Tendo enviado o currículo para uma editora de Nova York, enfrenta o desafio:

[...] começo a trabalhar, escrevendo sobre toda e qualquer coisa que me incomoda na vida, particularmente aquelas que parecem não irritar a mais ninguém. [...] Acaba que a lista é espetacularmente longa. [...] Só depois de colocar a carta no correio me dou conta de que provavelmente escolhi as ideias que lhe causariam alguma impressão, em vez das ideias em que eu realmente estava interessada (STOCKETT, 2013, p. 97).

Ansiosa pelo desejo de se tornar escritora, a personagem reflete sobre todas as possibilidades que encontra para empreender o seu intento. Ela quer inovar e quer falar sobre assuntos que não costumam ser objeto de escrita de livros de teor jornalístico. Ao mesmo tempo, tem consciência de que precisa encontrar uma motivação honesta, em sintonia com tudo o que acredita e o que sente.

É interessante fazer a reflexão sobre o que a personagem declara, quanto a escrever pensando no que pode causar alguma impressão, em vez do que interessa a si mesma. É semelhante ao que vive a estudante, em nível de pós-graduação, passando por diversos bloqueios criativos, pressionada pela perspectiva quanto ao que pode causar impressão, entre os membros da banca e toda a comunidade acadêmica. Acabo de expor a minha própria experiência, ao escrever a tese, assim como a personagem expõe, em diversas ocasiões, as suas angústias, tornando visível a mão da escritora dentro do livro, em sua máquina de escrever, como Robert Stam comenta:

A arte auto-reflexiva [...] chama a atenção, de maneira provocante, para seus próprios artifícios. [...] Fielding [...] interrompe o fluxo da sua narrativa para dissertar sobre a profissão do romancista; com isso, denuncia o artifício utilizado na feitura de um romance. [...] Na arte auto-reflexiva, a mão do artista é, antes de mais nada, visível. (STAM, 1981, p. 55).

Ao revelar os seus próprios artifícios, a ficção se permite dessacralizar. A professora Socorro Pacífico Barbosa (2011, p.11) ensina sobre a importância de “‘dessacralizar’ o texto literário, tirando-o da condição de objeto sagrado e inacessível em que se encontra, [...] integrá-lo às práticas culturais, como produto social e cultural que ele é mais próximo das representações de um dado tempo”. Em *A Resposta*, a ideia ou mesmo o ideal de que artistas seriam seres de inspiração de alguma maneira acima dos demais seres humanos, ao elaborar a ficção, é colocada em dúvida. O caráter quase divino do escritor cai por terra. A narrativa em

estudo apresenta personagens escritoras inexperientes, quase sem fazer ideia da tarefa que anseiam realizar: escrever um livro a ser editado, publicado e comercializado.

Mesmo assim, elas escrevem. Assumem a tarefa de produzir o texto de acordo com tudo o que acreditam e também com o desejo de realizar o sonho de se expressar a ponto de serem ouvidas (lidas). Num determinado momento, quando se encontra diante da possibilidade de perder as suas amigas, um dos menores problemas que a escrita do livro pode causar, a personagem Skeeter reflete: “Apesar das nossas diferenças, Hilly ainda é uma das minhas amigas mais próximas. Mas o livro, agora que está andando novamente, é mais importante do que tudo” (STOCKETT, 2013, p. 322).

O livro ficcional escrito dentro do livro maior termina sendo publicado, mas as vendas, inicialmente, são em número irrelevante. Somente depois de ser resenhado em um programa de televisão, torna-se um grande sucesso de vendas. As moradoras de Jackson leem e comentam a narrativa, nas suas rodas de conversas, nos seus grupos sociais. É um momento em que a estratégia metaficcional de autorreferência expõe o fato de que, sem leitores, o livro não faria sentido. Assim, nós, leitores, tivemos informações suficientes para saber que, apesar da alta receptividade do público, o trabalho para tornar a publicação possível foi extremamente árduo e carregado de incertezas e mesmo inseguranças.

Para Lodge (2020, p. 249), a “metaficção é a ficção que versa sobre si mesma: romances e contos que chamam a atenção para o status ficcional e o método usado em sua escritura”. Chamar a atenção ao método usado na escritura é exatamente o que ocorre em *A Resposta*, como se fosse um curso de formação de escritores.

Em pleno início de 2021, época em que as tecnologias fazem parte das vidas das pessoas, mesmo que assim não o queiram, entender a ficção como um artefato e a escrita ficcional como criação artística, que se desnuda como processo que lança mão de recursos construídos não somente pela inspiração do talento de escritor, como de muitos procedimentos práticos, é de importante relevância, se considerarmos o contexto da Educação Básica, conforme estudado na introdução e nos demais capítulos desta tese. Os jovens nascidos no século XXI, a quem, a princípio, se destina a sala de aula que o presente trabalho acadêmico, em nível de pós-graduação, pretende transpor, conhecem diversos mecanismos, mesmo que nem todos possuam habilidade para manipulá-los, de que podem se servir os escritores, os roteiristas e os diferentes artistas que criam a ficção. Conviver com textos que lançam mão de diferentes estratégias metafissionais, especialmente na sua estratégia da autorreferência, é um atrativo proveitoso e que pode levar a muitas possibilidades pedagógicas.

Até mesmo depois que o livro é publicado e as pessoas estão comprando e lendo a obra, as escritoras vivenciam experiências novas, através das quais continuam obtendo conhecimento sobre o ofício de escrever um livro. É muito especial encontrar no texto a revelação de que não é necessário tornar-se consagrado, escritor formado, ou qualquer coisa parecida, antes de empreender o mister de contar uma história para que outras pessoas leiam e experimentem as suas próprias sensações ou sentimentos a partir do que a obra narra.

Em uma conversa com uma pessoa conhecida, quando o livro está circulando entre as pessoas, em Jackson, a personagem Skeeter recebe um depoimento inesperado e adquire conhecimento a respeito de mais uma lição, entre tantas lições que recebeu ao longo da escrita, e que sabe que receberá, com o passar do tempo ou quando estiver escrevendo outros livros:

Não era esse o objetivo do livro, afinal? Que as mulheres se dessem conta que: *Somos só duas pessoas. Não há tanto assim a nos separar. Nada do que eu havia imaginado.*

Mas Lou Anne, ela entendeu o livro antes mesmo de lê-lo. Quem não estava enxergando as coisas desta vez era eu. (STOCKETT, 2013, p. 536).

A experiência da personagem, escritora do livro ficcional, dentro de *A Resposta*, ao receber um depoimento positivo de uma pessoa conhecida, a respeito da leitura que ela fez da obra, levanta uma questão especial, quanto à metaficção. No romance, a personagem escreve e publica; depois uma pessoa lê e conversa com ela sobre o seu olhar a respeito da narrativa em questão. De modo surpreendente, o depoimento da leitora demonstra que é possível alguém entender melhor sobre o objetivo do livro do que a própria escritora, em um determinado aspecto da obra. É a obra falando de si e para si mesma, até mesmo para a sua escritora. Além disso, a obra autorreferente, em análise, corrobora a relevância do leitor para que a obra ganhe vida e possa reverberar em seus efeitos.

Se tivermos que demonstrar o que significa o prefixo grego *meta*, de metaficção, poderíamos dizer que é a microcâmera de um instrumento cirúrgico, que atravessa o organismo humano, mostrando o que há por dentro, para que a equipe do centro cirúrgico consiga realizar a operação através das câmeras. A metaficção como fenômeno autorreferente, especialmente, é a microcâmera da ficção. Ela invade o texto (meta)ficcional e mostra numa câmera o que há por dentro a qualquer pessoa que se interesse em ler, apreciar ou assistir.

3.2 Metaficção: olhar para si mesmo

Ainda pensando na reflexão feita no item anterior, quanto à dessacralização do texto literário, pode-se entender que as pessoas reais, do mundo real, conseguiriam se identificar muito melhor com narrativas elaboradas por pessoas igualmente reais, do mundo real. Como discutimos então, o texto metaficcional rejeita a noção do escritor como semideus. Bernardo (2010) discute bem isso:

Todo e qualquer texto literário parte da realidade, fala da perspectiva que o seu autor tem da realidade e procura, de algum modo, interferir na realidade. [...]

Romances metaficcionais, entretanto, rejeitam a noção do escritor como Gênio ou como Deus, entendendo-o antes uma construção social tal qual o leitor: [...]. Eu completaria: a metaficção explicita a contradição em termos representada por um único termo, o do realismo.

[...]

A metaficção representa, sim, a busca da identidade, mas ao mesmo tempo define essa busca como agônica: dizer quem sou é uma necessidade que me exige sair de mim para poder me ver, o que é uma impossibilidade. Corro atrás da minha própria imagem, portanto, da minha própria origem, como a serpente urobórica corre atrás da sua própria cauda. (BERNARDO, 2010, p. 51-52).

A noção de que a metaficção representa a busca da identidade parece ser muito bem representada através do *corpus* do presente trabalho. Parece também que a busca da própria identidade é um dos maiores desafios do presente, seja para os jovens estudantes do Ensino Fundamental, seja para os professores ou para quem quer que seja. Talvez o contexto social vivido em 2020 e em 2021, em situação de pandemia, que ainda perdura, no início de 2022, tenha colocado todas as pessoas em dúvida quanto ao que representa a própria identidade. Mas essa não é a questão do presente trabalho. Ou talvez seja, em certo sentido, a questão de todos os trabalhos acadêmicos.

Cosson (2020, p. 133) afirma que “o valor da literatura vai bem além do pragmatismo pedagógico que lhe é inerente”. Ao que parece, Bernardo (2010), acima, confere à busca da identidade um dos grandes valores da literatura metaficcional. Em um momento, na igreja, a personagem de *A Resposta*, Aibileen, reflete sobre o trabalho de escrita que está realizando e pensa: “A gente tá contando histórias que precisam ser contadas” (STOCKETT, 2013, p. 273). Ela olha para a própria realidade e para a realidade do mundo ao seu redor, para as pessoas que a cercam e não consegue parar de pensar que tudo isso precisa ser contado. Ao contar a própria história, para que outros a conheçam, ela também consegue olhar para si.

No entanto, olhar o próprio olhar é impossível, a menos que pensemos em semelhante gesto como um gesto regulador a ser posto no horizonte para ser calmamente perseguido: sem esperança de alcançar, mas sem parar de andar na sua direção. Na arte, a metaficção, que faz ficção da ficção, representa essa tentativa de olhar o próprio olhar. (BERNARDO, 2010, p. 100).

Ainda na mesma reunião da igreja, Aibileen ouve o diácono dizer: “a gente precisa curar as nossas feridas” (STOCKETT, 2013, p. 273). Curar feridas pressupõe olhar para si. No contexto em que eles se encontram, representa realmente uma tarefa enorme, que pode envolver múltiplas ações e provocar sentimentos profundos, inclusive em coragem e medo, um dominando o outro e se alternando, o tempo inteiro – mas seguindo o que Bernardo (2010) disse acima, que olhar o próprio olhar é um gesto a ser calmamente perseguido, não abandonado. Aibileen olha para a personagem Yule May, empregada doméstica da personagem Hilly Holbrook, líder branca, opressora das mulheres negras da cidade, e reflete:

Ouvi falar que ela estudou, que quase terminou a faculdade. Claro que temos um monte de gente inteligente na nossa igreja com diplomas de faculdade. Doutores, advogados, o seu Cross, dono do *The Southern Times*, o jornal pra gente de cor que sai de quinze em quinze dias. Mas Yule May, provavelmente, é a empregada com mais educação da nossa paróquia. Ver ela faz eu pensar de novo nas coisas que preciso consertar. (STOCKETT, 2013, p. 274).

A realidade desagrada – parece ser o que diz o silêncio. Pessoas vivem sem esperança de mudar o próprio destino, mesmo que se esforcem muito para isso. Estudar seria um excelente caminho para segurar as rédeas do próprio destino e seguir a vida na direção sonhada. Mas não estava adiantando. A realidade determinava que algumas pessoas necessariamente seriam empregadas domésticas, oprimidas, e outras seriam as patroas, opressoras. Talvez Skeeter e a própria Aibileen estejam percebendo isso, ao construir o texto escrito. Escrever sobre o que desagrada pode ser o caminho para que o mundo ouça a voz do oprimido, caminhando para uma realidade que agrada. Não sem esforço e não tão rapidamente. Rich (2017, p. 82) explica:

O despertar da consciência não é como atravessar uma fronteira – um passo e se está em outro país. Grande parte da poesia de mulheres tem sido como uma música de *blues*: um grito de dor, de vitimização, ou uma lírica da sedução. [...] Tanto a vitimização quanto a raiva sentidas pelas mulheres são reais e têm motivos reais, em qualquer ambiente, sejam inseridas na sociedade, na linguagem, ou nas estruturas de pensamento.

A personagem Aibileen é uma mulher que gosta de ler e de escrever. Ser escritora é um sonho em que mal poderia pensar. Mudar o tratamento dado às pessoas negras, como uma campanha pelo fim da opressão, que ainda persistia, mesmo com o fim da escravidão, é um dos objetivos do projeto de escrever as histórias de vida das personagens. Para ela, porém, a mudança de vida foi além. De empregada doméstica, educadora de crianças brancas da cidade – crianças que se tornariam suas opressoras, ao tornarem-se adultas –, tornou-se escritora. O fato de ter participado da escrita de um livro tão escandaloso, para a sociedade branca, causou a sua demissão da residência em que trabalhava. O susto resultante da perda do emprego, fonte de renda para o seu sustento, durou poucos instantes, como se observa no seu último relato, a seguir:

O sol tá brilhando, mas meus olhos tão bem abertos. Eu me posto na parada de ônibus como tenho feito há quarenta e tantos anos. Em trinta minutos, toda a minha vida... se foi. Talvez eu deva continuar escrevendo, não só pro jornal, mas alguma outra coisa, sobre todas as pessoas que eu conheço e as coisas que eu vi e que eu fiz. Talvez eu não seja velha demais para recomeçar, penso e rio e choro ao mesmo tempo, com esse pensamento. Porque, ainda na noite passada, pensei que nunca mais ia existir nada de novo na minha vida. (STOKETT, 2013, p. 567).

A experiência de escrever um livro e vê-lo publicado transformou a vida da personagem. A libertação provocada pela escrita de textos literários parecer ser a legítima consequência de poder olhar, de frente, o mundo, e resistir. Em *A Resposta*, as personagens encararam a realidade que causa indignação para modificá-la. A resistência empreendida utiliza a escrita como arma. O título da obra – *The Help* – escolhido pela personagem Minny, revela que a publicação dos relatos é um pedido de ajuda que, sem o livro, as empregadas domésticas negras não teriam como fazer.

Skeeter, ainda em Jackson, Mississippi, alguns momentos antes de assumir o emprego a que foi chamada, em Nova York, faz uma autoanálise e reflete sobre como teria sido a sua vida se não tivesse escrito o livro *A Ajuda* que está dentro d'*A Resposta* que estamos estudando. Ela pensa:

Na segunda-feira eu teria jogado bridge. E amanhã à noite, eu iria para a reunião da Liga e entregaria o boletim. Então, na sexta-feira à noite, Stuart me levaria para jantar e ficaríamos até tarde na rua e eu estaria cansada ao acordar para o jogo de tênis no sábado. Cansada e satisfeita e... *frustrada*. Pois Hilly teria chamado a sua empregada de ladra naquela tarde, e eu simplesmente ficaria quieta, ouvindo tudo. E Elizabeth agarraria o braço da filha de um jeito brusco, e eu desviaria o olhar, faria vista grossa. E eu estaria

noiva de Stuart e não usaria vestidos curtos, apenas cabelo curto, e nem consideraria fazer nada arriscado, como escrever um livro sobre empregadas domésticas de cor, com medo demais que ele não aprovasse. E, apesar de que eu jamais mentiria para mim mesma dizendo que mudei de fato a cabeça de gente como Hilly e Elizabeth, pelo menos não preciso fingir que concordo com elas (STOCKETT, 2013, p. 536).

A hipótese de não ter escrito o livro e não ter vivido nenhuma das experiências pelas quais passou, no processo, é também objeto de reflexão, para a escritora. Ao revelar os próprios artifícios e abrir-se por dentro, a obra se abre também ao pensamento da escritora-personagem dentro do livro, que não voltará a viver do mesmo modo que vivia antes, não voltará a conviver com as mesmas amigas, de infância, procederá em quase nada de acordo com o modo de vida de uma mulher daquela cidade. A escrita toma forma e relevo tão impactantes, na vida das pessoas, que seria impossível olhar para a própria história como se o livro não tivesse sido escrito. “Cansada e satisfeita e... *frustrada*”, ela diz. O sentimento de não expressar, não revelar ao mundo, por escrito, o que tem a dizer, não expor a realidade que incomoda e não fazer nada para tentar mudar as coisas, frustração seria. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, ensina:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* vá se tornando *convivência*, que seu *estar no contexto* vá virando *estar com ele*, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não apenas para me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 2020, p. 74).

A lição de Paulo Freire, conectada às reflexões sobre a estratégia metaficcional da autorreferência, na obra analisada, confirma o impulso pedagógico da metaficção e pode promover a discussão a respeito da escrita como atitude de mudança da realidade. O espírito revolucionário da escrita que denuncia o que Freire chama acima de traição ao direito de ser, no coração da mulher branca, Skeeter, em *A Resposta*, transcende a realidade, como a metaficção transcende a ficção. Impulsiona a vida a enfrentar mudanças e mesmo impulsiona tais mudanças. É preciso escrever para se movimentar. O movimento rumo à mudança move muitas estruturas, como aprendemos com Angela Davis:

Angela Davis disse que, “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta na sociedade” exatamente porque, estando na base, o movimento das mulheres negras desestrutura e desestabiliza as rígidas e consolidadas relações desiguais de poder no sistema capitalista. (FIGUEIREDO, 2018, p. 9).

Uma informação que não acessamos, a respeito da personagem Skeeter, é sobre as leituras que ela realizou, na universidade. O contexto histórico em que se dá a narrativa é a década de sessenta. Numa conversa de Skeeter com a editora, Sra. Stein, percebe-se que é o ano em que ocorre a marcha liderada por Martin Luther King, de Selma a Washington, ocorrida no ano de 1963:

– Srta. Phelan – disse Elaine Stein, e eu vi que não se tratava de uma pergunta –, essa mulher negra, de fato, concordou candidamente em falar com você? Sobre trabalhar para uma família branca? Porque isso me parece um risco e tanto para um lugar como Jackson, Mississippi.

[...]

– Vi, no noticiário, eles tentarem integralizar a rodoviária de vocês – continuou a sra. Stein. – Enfiaram cinquenta e cinco negros em uma cela de prisão projetada para quatro pessoas.

[...]

– Perigosas? – Ela riu. – Os protestos em Birmingham, Martin Luther King. Cachorros atacando crianças de cor. Querida, é o assunto da hora para toda a nação. Mas, lamento, isso nunca vai funcionar. Não como um artigo, pois nenhum jornal do Sul o publicaria. E certamente não como um livro. Um livro de *entrevistas* nunca venderia.

[...]

– Quero dizer... – a sra. Stein deixou escapar um ríspido tsc. – Acho que posso ler o que você conseguir escrever. Sabe Deus, o mercado de livros bem que precisa ser chacoalhado. (STOCKETT, 2013, p. 142 e 143).

Naquela época, alguns textos de conteúdo antirracista já haviam sido publicados e talvez algumas pessoas, na universidade onde Skeeter estudou, tenham conhecido tais textos e mesmo debatido a respeito. Aos vinte e dois anos, quando toma consciência dos hábitos racistas da sua cidade, inclusive entre as suas melhores amigas, se sente incomodada. É de se imaginar que ela tenha tido acesso a mensagens de movimentos antirracistas, de alguma forma, enquanto vivia longe de casa, cursando a graduação.

Numa sociedade em que o principal interesse da maioria das jovens mulheres é o casamento, ela encontra na escrita o seu objetivo maior. Então também não seria absurdo ela ter tido acesso, igualmente, a textos feministas. Skeeter não considera o casamento uma prioridade, como praticamente todas as mulheres, na cidade. Ela questiona a mãe, a respeito: “Mamãe – [...] –, seria mesmo tão terrível se eu nunca encontrasse um marido?” (STOCKETT,

2013, p. 77). Depois narra a reação da mãe: “Mamãe fecha os braços em torno do seu corpo, como se um mero pensamento lhe causasse frio.” (STOCKETT, 2013, p. 77).

A postura da personagem pode ser considerada, de certa forma, revolucionária, pois consegue ver além das práticas sociais das pessoas com as quais convive, seja como mulher, numa sociedade patriarcal, seja em relação ao tratamento dado às pessoas negras, naquele contexto. É a postura de uma mulher que se coloca como protagonista de sua própria história de vida. Rich (2013) afirma:

“[...] historicamente, homens e mulheres tiveram papéis diferenciados nas vidas uns dos outros. Enquanto a mulher tem sido um luxo para o homem, servindo como modelo para o pintor e musa para o poeta, e também como arrimo emocional, enfermeira, cozinheira, mãe de seus filhos, secretária e assistente de produção literária, o homem tem desempenhado um papel diferente para a mulher artista.” (RICH, 2017, p. 68).

Como escritora, a personagem Skeeter questiona o papel da mulher na sociedade em que vive e sua escrita valoriza a mulher como protagonista, especialmente a mulher negra. A figura masculina tem pouco destaque na narrativa em que a relevância é dada à mulher. O olhar de Skeeter para o novo instiga uma certa necessidade de produzir literatura a respeito dos fatos sociais que mais a incomodam. Sua atitude está em consonância com o que Rildo Cosson afirma sobre o ato de ler e escrever literatura: “É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (COSSON, 2021, p. 16).

Ao mesmo tempo em que faz olhar para si, a literatura também faz olhar para o outro, já que pertence a todos, e tem potencialmente a prerrogativa de fazer com que as pessoas se entendam como donas da linguagem. As narrativas metaficcionais, por sua vez, duplicam o olhar para si e para o outro, pois permitem ser vistas por dentro. Então a literatura que lança mão de estratégias metaficcionais faz com que os leitores, de modo mais explícito, olhem para si mesmos, olhem para o outro e também olhem para o processo como isso tudo se dá, movimentando ainda mais a realidade e desvelando ainda mais as arbitrariedades da sociedade, chacoalhando o mercado de livros, como diz a Sra. Stein para Skeeter, na conversa ao telefone da citação anteriormente mencionada. Chacoalhar o mercado de livros certamente leva a chacoalhar o mundo da crítica literária e também o mundo acadêmico.

O prefixo *auto*, da palavra autorreferente, é muito interessante, se pensarmos bem a respeito do sentido que a literatura autorreferente pode alcançar. *Auto* é um prefixo grego que

significa a si mesmo, de si mesmo, próprio, seu mesmo. Então autorreferente é característica de uma literatura que se refere a si mesma. Ocorre que, ao se referir a si mesma, se expõe, já que revela como é por dentro, mostra como é feita. Assim, tem consequência para o outro, que a enxerga por dentro. Assim, a metaficção olha para si mesma – e neste auto-olhar-se, problematiza as categorias convencionais da ficção, fazendo o outro/leitor questionar: quem escreve? Quem tem o poder de escrever? Quem lê? Quem é visto na ficção? Sobre o que se escreve? O que as editoras valorizam? Que poder detém quem escreve? – e olha para o outro.

3.3 Metaficção: olhar para enxergar o outro

A tarefa de contar ao mundo como é ser empregada doméstica negra, em Jackson, Mississippi, que a mulher recém formada em Jornalismo, Skeeter, em *A Resposta*, planeja empreender, necessariamente envolve outras mulheres. Outras porque não são ela mesma, outras porque não são brancas, outras porque são as empregadas domésticas negras, num contexto social em que o racismo domina, porque vivem outra realidade, muito diferente, apesar de conviverem numa mesma cidade, na mesma época da vida. Assim como a atividade de escrita precisa contar com o ato de olhar para o outro – pois a alteridade é princípio de toda arte, de toda literatura, de toda ficção –, a metaficção, além de se expor, mostrando como é por dentro, e de olhar para si mesma, é também capaz de, ao olhar para si, enxergar o outro. É capaz de enxergar a própria realidade e perceber que ali está também o outro, a alteridade. Gustavo Bernardo é assertivo ao comentar sobre isso:

Toda forma de arte abstrai o real para construir um outro real quiçá mais intenso do que aquilo que entendíamos até então como realidade [...]. Antes de dizer o que já pensamos, é preciso mergulhar no pensamento e na experiência do outro representado pelos narradores e pelos personagens da ficção (BERNARDO, 2010, p. 105).

Em toda obra de ficção há um convite irresistível de olhar para o outro, de posicionar-se no lugar do outro. A realidade da ficção torna-se mais intensa que a realidade, ela mesma, pois se constrói a partir do senso de alteridade. A professora Dora Nunes Gago explica o que significa o outro, a partir do qual se constrói o conceito de alteridade:

É pertinente lembrar que o conceito de alteridade se define a partir do “outro”, ou seja, do termo complementar de referência, apontando implicitamente para algo que não se adequa dentro do horizonte de subjetividade, experiência ou expectativa, não sendo considerado como

“normal”. Em outras palavras, encerra em si as ideias de diferença e de estranhamento. (GAGO, 2021, p. 68-69).

A personagem Skeeter, em relação às mulheres que entrevista, na obra, vive as suas próprias experiências e enfrenta alguns perigos. Apesar de compreender a gravidade dos perigos que as mulheres negras desafiam, ela sabe que a sua condição de mulher branca privilegiada a coloca numa situação de perigo insignificante, se for comparar. Perder amigas, romper um noivado, nada disso é comparável ao que pode vir a acontecer às empregadas domésticas negras e com as famílias delas. Colocar-se no lugar delas nunca significaria ser elas.

No romance que ora estudamos, depois de haver conseguido entrevistar várias empregadas domésticas negras, quando falta redigir pouco, para completar o trabalho, a personagem Skeeter telefona para a editora Elaine Stein, no início de dezembro, para informar que enviará o manuscrito na segunda semana de janeiro. Mas as diversas contingências que envolvem a edição de livros para o mercado ditam outras regras e Skeeter tem o prazo para o envio do manuscrito diminuído.

– A última reunião de editores do ano será no dia 21 de dezembro – continua a sra. Stein. – Se quiser ter uma chance de que isso seja lido, preciso estar com o original nas minhas mãos nesse dia. Senão, ele vai para A Pilha. Você não quer ir para A Pilha, srta. Phelan.

[...]

– E a mulher negra que a criou, imagino que ela ainda esteja aí?

– Não, ela se foi.

– Hum. Que pena. Você sabe o que aconteceu com ela? É que me ocorreu que você vai precisar de um capítulo sobre a sua própria empregada. (STOCKETT, 2013, p. 443).

Escrever sobre a própria história, como mulher branca, a respeito da empregada negra, para Skeeter, envolve investigar sobre assuntos de família guardados em segredo. Depois de escrever sobre as narrativas das outras mulheres, ela se depara com a necessidade de contar a própria narrativa e, para isso, será obrigada a buscar as narrativas das outras pessoas: a narrativa sobre a saída da empregada Constantine da casa da sua família e a narrativa da sua mãe a respeito. Ouvir tais narrativas é completar fragmento da própria história, que estavam guardados em segredo, como um tabu. Ela descobre que há algumas outras narrativas, como pano de fundo: a experiência da filha da Constantine, mulher de pele branca; a narrativa das mulheres que estavam na casa da mãe de Skeeter quando ocorreu a situação que levou à demissão de Constantine; a narrativa da própria Skeeter, que estava na universidade, então, e o seu

sentimento, quando retornou à casa, sem receber informações suficientes para entender o que aconteceu.

Todas as experiências são individuais, mas se entrelaçam e interferem nas experiências umas das outras. Ainda refletindo sobre o conceito de alteridade, Genilda Azerêdo ensina que “trata-se de exemplos que nos ajudam a refletir sobre como adquirimos conhecimento sobre o outro, o não-familiar, supostamente diferente: que fontes nos ensinam? Que imagens nos chegam? Que saberes construímos a partir daquilo que ouvimos, lemos ou vemos?” (AZERÊDO, 2016, p. 12).

Entrelaçando o conceito de alteridade ao de metaficção, como Bernardo (2010) defende, assim com as personagens da narrativa, os leitores também podem construir saberes a partir daquilo que lêem. Mesmo que nem todas as pessoas se sintam representadas pelas personagens, ou mesmo se alguém não se vir representado por personagem nenhuma da obra, mesmo assim pode adquirir conhecimento sobre o outro e, tendo adquirido tal conhecimento, entrelaçar-se ao outro.

De acordo com bell hooks (2017, p. 483) “a política de escravidão, de relações racializadas de poder, era tal, que aos escravos e às escravas era negado o direito de olhar”. Em *A Resposta*, no entanto, as personagens negras narram histórias vividas no contexto da relação de trabalho, como empregadas domésticas em casas de pessoas brancas de classe média a alta, e os seus relatos desafiam diretamente a negativa do direito de olhar. No livro-dentro-do-livro *Ajuda*²⁵, dentro de *A Resposta* em apreço, as mulheres negras expõem não somente haverem lançado olhares à intimidade das famílias brancas; elas contam a outras pessoas o que viram. Evidentemente, é uma atitude ousada, por ser arriscada, conforme se percebe na seguinte narração:

Vozes altas se ouvem na rua [...]. O que aconteceria se um branco me descobrisse ali num sábado à noite, falando com Aibileen, vestida com suas roupas normais? Será que chamariam a polícia, para relatar uma reunião suspeita? [...] Seríamos presas, porque é isso que eles fazem. Eles nos acusariam de violação integracionista – leio sobre isso no jornal o tempo todo –, eles desprezam os brancos que se reúnem com pessoas de cor para ajudar no movimento de direitos civis. O que estamos fazendo não tem nada a ver com integração, mas por que outra razão estaríamos nos encontrando? [...] (STOCKETT, 2013, p. 191).

²⁵ No original, o título do livro-dentro-do-livro é *The Help*, tanto o romance, como também a adaptação fílmica. Na tradução que utilizamos, o nome dado ao livro produzidos pelas personagens é *Ajuda*.

O receio expresso na voz da narradora branca, acima, fundamenta-se não somente nas costumeiras práticas cotidianas, mas na norma jurídica estabelecida no documento intitulado “Compilation of Jim Crow Laws of the South”²⁶, que a Srta. Skeeter encontra na biblioteca, na sala sobre a história do Mississippi, impresso num livreto que estava escondido numa prateleira mais alta, deixado de lado, e dispõe:

Ninguém pode solicitar que uma mulher branca amamente em alas ou quartos onde haja homens negros.
Será considerado ilegal que um branco se case com qualquer pessoa que não seja branca. Qualquer casamento que viole esta seção será considerado nulo.
Nenhum barbeiro de cor poderá trabalhar para mulheres ou meninas brancas.
O oficial encarregado não poderá enterrar qualquer pessoa de cor no solo usado para o enterro de pessoas brancas.
Livros não deverão ser trocados entre escolas de brancos e escolas de gente de cor, mas deverão continuar sendo usados pela raça que primeiro os utilizou.
[...]
O conselho manterá um prédio separado, em um terreno separado, para a instrução de todas as pessoas cegas de cor. (STOCKETT, 2013, p. 228-229).

O costume segundo o qual as pessoas negras deveriam ser tratadas como seres inferiores, às quais o exercício pleno da cidadania não necessita ser garantido, estava registrado em documentos oficiais e no discurso dos governantes, como norma jurídica estabelecida. Trata-se, portanto, de legitimação legal do preconceito. As personagens, ao escreverem um livro para expressar o descontentamento e a indignação diante da injustiça social, revelam que as pessoas vítimas de opressão não precisam permanecer omissas. Por viverem, nas casas das famílias brancas, uma relação trabalhista, suas histórias relatam situações de opressão no âmbito das relações de trabalho. É como se as personagens tomassem para si o pensamento: "Ao olhar corajosamente, declaramos, de forma desafiadora: 'Não vou apenas olhar fixamente. Quero também que o meu olhar modifique a realidade'." (hooks, 2017-A, p. 484). A atitude ultrapassa o olhar crítico, constituindo-se um ato corajoso para que o mundo não continue pensando que está tudo bem, que os oprimidos estariam satisfeitos como quem nasce propenso à submissão servil, sem questionar o ideal de igualdade. Bem ao modo de Paulo Freire, na citação da página 52 (item 3.2)²⁷, olhar a realidade não para se adaptar, mas para mudar.

A escrita literária é o recurso escolhido pelas personagens para expressar a sua indignação, para afirmar ao mundo que não, a realidade não é boa, não está bem assim, há

²⁶ Compêndio das leis do sul, de Jim Crow.

²⁷ Na introdução da sua obra “Ensinando a transgredir: a educação com o prática da liberdade”, bell hooks (2017-B, p. 15) afirma ter encontrado em Paulo Freire “um mentor e um guia”.

injustiça e abusos sendo cometidos, no íntimo do lar das pessoas brancas, em relação às pessoas negras que ali trabalham e esse é o costume. Não, revela a obra literária elaborada por elas, não é justo que o serviço doméstico seja a única profissão viável a uma mulher pelo único motivo de haver nascido negra. Assim, as personagens escrevem, do ponto de vista feminino, para mostrar qual é o pensamento da mulher a respeito dos abusos impostos, mas não desejados. Cixous (2017, p. 129) comenta:

Falarei da escritura feminina: *do que ela fará*. É preciso que a mulher escreva sobre mulher e traga as mulheres à escrita, de onde elas foram tão violentamente distanciadas quanto foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com a mesma letal finalidade. A mulher precisa se colocar no texto – como no mundo, e na história –, através de seu próprio movimento.

As mulheres escritoras, em *A Resposta*, atendem à recomendação acima, perfeitamente. Elas contam as suas próprias experiências, mesmo que isso seja proibido por lei. Desafiam os costumes e também a lei, sem medo de cometer infrações, pensando no ideal de liberdade. Aliás, as empregadas domésticas, exceto Aibileen e Minny, são diretamente motivadas a participar do projeto somente quando um crime é cometido, contra um negro, e a indignação causada pela injustiça as impulsiona a relatar suas histórias ao mundo, em sinal de protesto.

A personagem Aibileen escreve os próprios depoimentos, diferente das demais empregadas domésticas, que relatam suas experiências para a Srta. Skeeter escrever. Ela tem o hábito de escrever, mesmo antes de participar da escrita do livro *A Resposta*: “Acho que consigo explicar melhor as coisas quando escrevo. [...] escrevo uma hora por dia, às vezes duas.” – relata. (STOCKETT, 2013, p. 197). No entanto, trabalha como empregada doméstica, por ser o único emprego que caberia a uma mulher negra, como se vê na entrevista dada à Srta. Skeeter:

– Quando era criança, você sabia que, quando crescesse, seria empregada doméstica?
 – Sim, senhorita, eu sabia.
 [...]
 – E você sabia disse porque...?
 – Minha mãe era empregada doméstica. Minha avó era escrava doméstica.
 [...]
 – Você... alguma vez sonhou em ser outra coisa?
 – Não – diz ela. – Não, senhorita, nunca. – O silêncio é tamanho que posso ouvir o som das nossas respirações. (STOCKETT, 2013, p. 190).

Quando Skeeter pergunta, ingenuamente, por que Aibileen sabia que seria empregada, a resposta não poderia ser outra. Aibileen poderia dizer “eu nasci negra”, mas, como quem não quer chocar a entrevistadora, coloca a sua herança de sangue como justificativa – filha de empregada doméstica, neta de escrava doméstica. Como poderia quebrar o ciclo vicioso? Era como se a mulher negra estivesse condenada ao trabalho de empregada doméstica e a expressão escrava doméstica também demonstra o peso da condenação, ainda depois da liberdade – em 2022, a mulher negra está totalmente livre de tal condenação?

Skeeter tinha as perguntas anotadas e continuou perguntando, como uma estudante que precisa completar a tarefa. Aibileen nunca sonhou ser outra coisa? Ela podia se dar o direito de sonhar ser outra coisa? Era empregada doméstica, mas gostava de escrever. A escrita, para ela, representa a expressão do sentimento de decepção por não haver continuado os estudos, na escola. Ela foi forçada a abandonar os estudos para começar a trabalhar como empregada doméstica. Não tinha escolha, mas queria poder se tornar escritora. Assim, escrevia as orações, as preces dirigidas ao divino, no exercício da sua crença religiosa. Escrever é exercício de fé, portanto. Parece ser tudo o que há para ela escrever:

Meu livro de orações é só um bloco de papel azul que comprei na loja Ben Franklin. Uso lápis para poder apagar até conseguir escrever direito. Anoto as minhas rezas desde que tava na escola. Quando eu disse pra minha professora da sétima série que não ia voltar pra escola porque precisava ajudar a minha mãe, dona Ross quase chorou. (STOCKETT, 2013, p. 34).

A escrita das suas orações é uma atividade tão prazerosa que chega a empoderar a personagem Aibileen de tal maneira que há uma ideia circulante, entre a comunidade da igreja que frequenta, de que as suas orações são as mais poderosas:

[...] Minny disse:

“Dizem que você tem um tipo de reza milagrosa, que consegue um resultado melhor que as rezas comuns.”

“Dizem o quê?”

“Eudora Green, quando quebrou a bacia, foi parar na sua lista e voltou a andar em uma semana. Isaiah caiu do caminhão de algodão, entrou pra sua lista de rezas daquela noite e voltou pro trabalho no dia seguinte.”

[...]

“Você tá dizendo que as pessoas acham que eu faço magia negra?”

“Eu sabia que ia deixar você preocupada. As pessoas só acham que você tem uma ligação melhor que a maioria das pessoas. Todo mundo tá perto de Deus, mas você, você tá sentada bem do ladinho da orelha dele.” (STOCKETT, 2013, p. 35-36).

A maneira como a habilidade de escrever da personagem empodera até mesmo as suas orações, incentivando o exercício da fé das pessoas e a vontade de ver os seus nomes escritos na lista que ela elabora, diariamente, coloca a empregada doméstica em situação de protagonismo a ser levada em consideração. Ao aceitar participar da ousada empreitada de escrever um livro, com a Srta. Skeeter, Aibileen decide se colocar na situação de personagem que represente a sua própria classe, na literatura. Ela se expõe para que outras pessoas a enxerguem, enxergando a si mesmas, através dela.

“A personagem representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc.” (CANDIDO, 2011, p. 54). Como alguém pode se identificar com personagens se a sua identidade cultural não é representada, nos textos literários ou no audiovisual disponível? As palavras de Antonio Candido falam muito sobre o sentido da representatividade, na literatura. A personagem cuja subjetividade se relaciona à escrita – personagem-escritora, portanto – representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor e constitui uma mensagem forte para a ideia de representatividade ou de empoderamento.

Enfim, as temáticas acionadas pelos recursos da metaficção, que podem se tornar objeto de discussão, são diversas. No próximo item, vamos refletir sobre o lugar de fala, já que a personagem Skeeter é uma mulher branca, pertencente à classe social opressora da classe a que pertencem as suas entrevistadas. Está numa situação duvidosa que o nosso *corpus* não deixa de perceber.

3.4 “Não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa”

Enquanto planeja a escrita do livro, que abrirá o seu caminho para uma editora de Nova York, Skeeter consegue uma vaga de emprego no jornal local de Jackson. Ela precisa escrever uma coluna de orientações a respeito do serviço doméstico, mas não entende nada disso, já que sempre teve em casa uma empregada que fazia tudo por ela e por sua família – uma mulher negra. A personagem Aibileen é empregada doméstica na casa de uma das amigas de Skeeter, Elizabeth Leefolt. Skeeter gosta de Aibileen, confia nela. Assim, pede dicas sobre os cuidados domésticos necessários para a escrita da sua coluna, no jornal.

É assim que surge a ideia para o livro. Aibileen também gosta de ler, e o seu falecido filho gostava de escrever. É de Treelore, filho de Aibileen, a ideia de escrever sobre o que é ser homem negro e trabalhar para homens brancos. Adaptada, a ideia é escrever sobre o que é ser mulher negra, empregada doméstica, e trabalhar nas casas das pessoas brancas, em uma cidade

do sul do estado americano do Mississippi. Mas Skeeter não é negra, não é empregada doméstica. O seu projeto, portanto, torna-se um projeto baseado em entrevistas.

A ousadia da ideia de escrever um livro em que mulheres negras contam como é viver a experiência de trabalhar como empregadas domésticas, em lares de pessoas brancas, é também muito perigosa. No sistema político em vigor, nos anos sessenta, no estado do Mississippi, Estados Unidos, esse empreendimento pode resultar em acusações graves contra as mulheres envolvidas ou até mesmo em sua morte, como retaliação. Djamila Ribeiro, no livro *Lugar de Fala*, da Coleção Feminismos Plurais, que coordena, comenta:

[...] as mulheres negras, ao mesmo tempo que fazem parte de algumas instituições, não são consideradas como iguais, dando o exemplo das trabalhadoras domésticas que trabalham em casas de família. Há a tentativa das pessoas brancas em dizer o quanto elas são importantes e “quase da família”, ao mesmo tempo que elas ainda seguem ocupando um lugar de marginalidade.

Segundo Collins, por um lado, essa relação de *insider* tem sido satisfatória para todos os envolvidos. Ela cita como exemplos as biografias de homens ricos, nas quais é frequente o relato de seu amor por suas “mães” negras, [...] ao passo que os relatos das trabalhadoras domésticas ressaltam a percepção de autoafirmação vivenciada pelas trabalhadoras ao verem o poder branco sendo desmistificado – saberem que não era o intelecto, o talento ou a humanidade de seus empregadores que justificava o seu status superior, mas sim o racismo. [...]. (RIBEIRO, 2020, p. 45).

Partindo do sentido das relações entre pessoas brancas e suas empregadas domésticas negras, colocar-se diante de mulheres negras e solicitar entrevistas, para Skeeter, poderia ser considerado um duplo desafio e dupla responsabilidade, em que o respeito à voz do outro e a tudo o que envolve a voz do outro jamais deve ser olvidado. No posfácio intitulado *Muito pouco, muito tarde*, Kathryn Stockett (2013), autora do romance em apreço, esclarece:

Tive medo, uma grande parte do tempo, de estar ultrapassando um limite, ao escrever na voz de uma mulher negra.

[...]

Porém, tenho certeza do seguinte: não pretendo pensar que sei como era ser uma mulher negra no Mississippi, sobretudo nos anos 1960. Acho que é algo que uma mulher branca que paga o salário de uma mulher negra jamais poderá entender completamente. Mas tentar entender é *vital* para a nossa humanidade. (STOCKETT, 2013, p. 573).

A voz da mulher branca, ao escrever sobre experiências das mulheres negras, carrega sempre o peso da correta noção de que alguma coisa não está certa ou está sob suspeita. É que ao falar da outra, alguma coisa fica reservada num lugar do desconhecimento, de não estar sob

a pele da outra, de não sentir os sentimentos da outra, não viver o medo dela ou não entender realmente a fundo o que significa viver as suas experiências. Falar pela outra faz parecer que alguma informação ficou encoberta, talvez até mesmo porque a outra não se sentiu confortável para contar tudo. No entanto, chama atenção a constatação de que “entender é vital para a nossa humanidade”. Sem dúvida, trata-se de uma afirmação significativa ligada ao desenvolvimento da alteridade. No romance, a personagem Skeeter narra:

Eu me esforço para não sorrir muito afobadamente. Não quero parecer suspeita. [...] Muitas histórias são tristes, amargas. Eu esperava por isso. Mas há um número surpreendente de histórias positivas, também. Todas as mulheres, em algum momento, olham para Aibileen, como que perguntando: *Tem certeza? Posso mesmo contar isso para uma mulher branca?* (STOCKETT, 2013, p. 332).

Confiar na mulher branca, no contexto de Jackson, Mississippi, em 1963, era mais significativo e arriscado do que se pode imaginar, se nos colocarmos sob o ponto de vista do momento em que estamos, apesar de não termos avançado tanto quanto gostaríamos, em 2022. Ao expor os seus próprios artifícios, mostrando o que a escritora estava pensando, ao realizar as entrevistas, o texto literário não somente revela a atitude de se esforçar para não sorrir muito afobadamente, mas também impulsiona a reflexão sobre o comportamento adequado de pessoas brancas, nos movimentos antirracistas, inclusive atualmente. Não sorrir muito afobadamente, não parecer suspeita, respeitar as vivências da mulher negra, entender o lugar da pessoa negra, na sociedade. Skeeter representa a própria Kathryn Stockett, que representa a mulher branca que deseja contribuir com o movimento. bell hooks (2019, p. 18) afirma que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”. Djamila Ribeiro, no seu livro *Lugar de fala*, comenta:

Quando muitas vezes é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos”, ou quantos cabem nesse “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, o avanço mais profundo fica impossibilitado. [...] Se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. (RIBEIRO, 2020, p. 40).

Quando o namorado de Skeeter, Stuart, vai conversar com ela com um anel de noivado na mão, a jovem entende que é a hora de contar para ele sobre o livro, que já havia sido aceito para publicação, naquele momento. Ela sabia que o efeito de contar a verdade poderia ser o rompimento da relação, mas estava apaixonada e esperava que ele fosse entender. Sem deixar

o receio dominar, sentiu-se orgulhosa do que estava compartilhando com o namorado. Este não reage bem e pergunta: “[...] as coisas estão bem aqui. Por que você iria procurar problemas?” (STOCKETT, 2013, p. 490). As coisas estão bem, ele diz. Mas ele não entende para quem as coisas estavam bem e o que representava, na mente da escritora, “procurar problemas” ou onde estavam os problemas. Bem para quem? Para os brancos, o padrão da concepção do que significa as coisas estarem bem. Skeeter entendeu.

Assim, a literatura da metaficção revela a realidade de como se comportam as pessoas ao redor da escritora que expõe os problemas do mundo em que vive. Gustavo Bernardo (2010, p. 151), ao explicar como se comporta a ficção diante da realidade, afirma: “[...] a ficção não faz propriamente um levantamento da realidade, antes cria realidade nova, cabendo à filosofia orientar essa criação na sua luta contra o caos”.

A personagem Minny é uma mulher direta e objetiva. Ela não fala sobre as questões mais problemáticas da vida com meias palavras ou com delicadeza, para não ofender. Ela vai direto ao ponto e, muitas vezes, acaba sendo prejudicada por isso, pois é mulher e é negra. Quando Aibileen chama Minny para também se juntar a Skeeter para escrever o livro, as duas dialogam. Na narração de Minny:

- Pss... Bem, diz pra ela que é um verdadeiro piquenique de quatro de julho. É o que a gente passa todo o final de semana sonhando em fazer: voltar pra casa deles pra polir a prataria – digo.
 - Eu disse pra ela: deixe os velhos livros de história contarem como é. Os brancos escrevem sobre a opinião dos negros desde o início dos tempos.
 - [...]
 - [...] Tem alguma coisa nessa palavra, *verdade*. Tento falar a verdade pras mulheres brancas sobre trabalhar pra elas desde que eu tenho quatorze anos de idade.
 - A gente não quer mudar nada por aqui – diz Aibileen, e ficamos as duas quietas, pensando em todas as coisas que a gente não quer mudar. Mas então Aibileen aperta os olhos e me pergunta: – Então? Você não acha que é uma loucura?
 - Acho, mas... – [...]. Posso ler a mente de Aibileen que nem o jornal de domingo. – Você tá pensando seriamente nisso, não tá? – pergunto. – Você quer falar com a dona Skeeter.
- Ela dá de ombros, e eu sei que tou certa. (STOCKETT, 2013, p. 170-172).

No fragmento acima, Minny relata o momento em que Aibileen aceita escrever o livro com a Srta. Skeeter. Elas sabem que é um empreendimento extremamente arriscado. Mesmo não sendo ingênuas quanto aos riscos, de fato não sabem muito bem sobre como será o percurso a ser caminhado. Minny se envolve muito pela reflexão a respeito do conceito de verdade. “Os brancos escrevem sobre a opinião dos negros desde o início dos tempos” – ela diz, se referindo

aos livros de História, escritos, editados e publicados pelos brancos. Parece que o questionamento sobre o que vem a ser a verdade, especialmente quando a pergunta parte da mente de uma pessoa negra, não deixa de fazer parte da realidade. Bernardo (2010, p. 59) afirma, aliás, que o que conhecemos como realidade não passa de um discurso sobre a realidade. Minny, consciente de que uma mulher branca está à frente do projeto, não consegue acreditar, pelo menos não a princípio, que o discurso sobre a realidade não será, mais uma vez, um recurso de manutenção da estrutura de dominação branca.

Patricia Waugh (1984, p. 6)²⁸ comenta: “O período histórico que vivemos tem sido singularmente incerto, inseguro, auto-questionador e culturalmente pluralista. A ficção contemporânea reflete claramente essa insatisfação com os valores tradicionais em colapso”. A autora escreveu isso em 1984 e o corpus do trabalho teve a sua primeira edição no ano de 2009 e o enredo remete à década de 1960. Conseguimos reafirmar, em 2022, que o período histórico tem sido “incerto, inseguro, auto-questionador e culturalmente pluralista”. A ficção reflete a insatisfação ainda presente. A personagem Minny não se conforma com a realidade de opressão a que está submetida, mas tem receio de expor a verdade, pois entende o quanto é arriscado. Ela narra:

E Aibileen. Ela me ligou de novo na noite passada, pra perguntar se eu podia ajudar ela e a dona Skeeter com aquelas histórias. Adoro a Aibileen, adoro mesmo. Mas acho que ela tá cometendo um erro tamanho família confiando numa mulher branca. E eu disse isso pra ela. Tá arriscando o emprego dela, a segurança dela. (STOCKETT, 2013, p. 180).

Arriscando o emprego e até mesmo a integridade física (segurança). Enquanto isso, a mulher branca em questão é inexperiente e sabe que tem muito a aprender, para se sentir pronta e ser considerada escritora, de fato. Quer fazer o trabalho, está determinada, mas pouco sabe sobre como exercer a tarefa. “Puxo a minha caderneta e dou uma passada de olhos nas perguntas que preparei. De repente, parecem óbvias, perguntas amadoras” (STOCKETT, 2013, p. 190), ela pensa. Intuitivamente, sente que o seu trabalho não será conduzido pelas perguntas, sejam elas quais forem, que se acostumou a ler em artigos de jornais e revistas ou nos trabalhos acadêmicos, durante a graduação, na universidade. Ela percebe, então, que vai aprender a escrever conhecendo os fatos e vivenciando tudo o que o processo for mostrando.

²⁸ The historical period we are living through has been singularly uncertain, insecure, self-questioning and culturally pluralistic. Contemporary fiction clearly reflects this dissatisfaction with, and breakdown of, traditional values. (WAUGH, 1984, p. 6).

Bernardo (2010, p. 163) diz: “A constatação nominalista chama a atenção para o fato de que não há fatos, apenas versões, se o mundo é o que dele fazemos”. Em uma citação acima, quando a personagem diz, “Deixe os velhos livros de história contarem”, percebemos não apenas uma ironia ao fato de que a História é composta por versões, mas também ao embate entre História e Literatura nas suas atribuições de narrativizar eventos históricos.

A esperança que existe nas palavras “o mundo é o que dele fazemos” parece ser o combustível que sustenta o desejo das personagens pelo livro que escrevem. A linguagem da metaficção acende este combustível, abrindo a possibilidade de colocar os leitores (e os espectadores) de *A Resposta* (e *Histórias Cruzadas*) em situação de também desejarem construir um mundo de acordo com o que fizerem. Djamila Ribeiro, sobre a condição de sujeito da própria narrativa ou sobre a prerrogativa da pessoa negra elaborar a sua própria versão dos fatos do próprio mundo, alerta:

Se pessoas brancas continuarem falando sobre pessoas negras, não vamos mudar a estrutura de opressão que já confere esses privilégios aos brancos. Nós, negras e negros, seguiremos apartados dos espaços de poder. E nossa luta existe justamente por causa dessa separação. De modo que não podemos seguir apartados do movimento formado para combater justamente isso. [...] Como negra, não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa. Se já estou fora de diversos espaços, um aliado veria a importância da minha fala sobre problemas que me afligem em vez de querer falar por mim. É necessário usar seu espaço de privilégio para dar espaço a grupos que não o têm, até porque esse privilégio foi construído em cima das costas de quem foi e é historicamente discriminado. (RIBEIRO, 2018, p. 82).

Ser sujeito – e não objeto – da pesquisa a respeito da sua própria história é uma conquista da pessoa negra, especialmente da mulher negra, que a postura de Minny reflete, ao questionar a Srta. Skeeter como escritora da história das empregadas domésticas de Jackson. É diferente da preocupação que se nota nas outras entrevistadas. Enquanto as outras demonstravam receio de poder oferecer informações negativas sobre as suas patroas brancas, Minny receia que a sua verdade seja distorcida. Muitas vezes isso aconteceu. Hilly Holbrook, por exemplo, espalhou pela cidade a inverdade de que a teria demitido por haver descoberto um furto. A mentira foi recebida pelas mulheres brancas como verdade e nenhuma tentativa de reverter a situação teria sucesso, considerando a palavra de uma mulher negra contra a de uma branca. Somente Celia Foote, mulher branca, mas alijada do convívio com as damas da sociedade por causa de outro tipo de distorção da verdade, contrataria Minny, na ocasião.

Ao mesmo tempo, quando Skeeter realiza o projeto de contar ao mundo a história para denunciar o que não acha certo, nem cogita a hipótese de escrever sozinha. Ela procura parceria,

tanto quanto procurou ajuda para escrever a coluna de dicas sobre serviço doméstico, no jornal. Procura ajuda, conversando com a pessoa que entende do assunto: empregada doméstica, para o serviço doméstico; negra, para relatar como é ser empregada doméstica negra na casa dos brancos da sua cidade. Ela observa o mundo, percebe a realidade do racismo e se sente incomodada. O incômodo a leva a agir, mas não acredita que seja possível agir sozinha. Seria possível, se ela quisesse escrever sobre a sua própria experiência de vida, mas não para escrever sobre a vida da outra pessoa. Treelore, o filho de Aibileen, criador da ideia do livro, se tivesse sobrevivido ao acidente e pudesse realizar o seu sonho, sim, poderia realizar o projeto, ele mesmo, sozinho, pois era um jovem negro que trabalhava para os brancos. Se Skeeter utilizasse a ideia para escrever sozinha, se sentiria ainda mais incomodada, quanto aos problemas que pretendia denunciar, pois estaria agindo com hipocrisia. Ela convida as mulheres negras para participarem ativamente, para contarem as suas próprias histórias. Aliás, bell hooks (2019) comenta:

[...] juntei à luta pelo fim do racismo um compromisso com o fim do sexismo e da opressão sexista e com a erradicação dos temas de exploração de classe.
[...]
Olhando para trás, vejo que nos últimos vinte anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos de ser que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura de dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade. (hooks, 2019, p. 41-42).

A atitude de quem profere discursos não genuínos tende a levar à incoerência a que se refere bell hooks, acima. Aliás, em um determinado momento, Skeeter deparou-se com o desafio de conseguir mais doze empregadas domésticas para a escrita do livro, mas somente Aibileen e Minny estavam dispostas, até então. A possibilidade iminente de serem obrigadas a desistir do projeto, no qual já acreditavam, levanta a ideia de forjar as entrevistas, inventar nomes e distribuir os muitos relatos, como se tivessem sido vividos por diferentes mulheres. Mas Skeeter não aceita. Ela quer ouvir as histórias de quem realmente viveu todas elas. É o respeito pelo lugar de fala das suas colaboradoras. Joice Berth, no seu livro intitulado *Empoderamento*, declara:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor.

Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. (BERTH, 2019, p. 21).

Ao orientar a respeito do conceito de empoderamento, Joice Berth explica que dar poder não seria carregar nos braços ou o que costumeiramente se apelida de “branca salvadora”. Quando uma mulher branca, como Skeeter, atua de maneira a empoderar as mulheres negras, empregadas domésticas da sua cidade, ela faz o que está ao seu alcance, e não está ao alcance daquelas mulheres, pelo menos não naquele momento, para que elas possam se expressar. É o que Berth, na citação acima, chama de condução articulada. Skeeter conduz o projeto, valendo-se da sua condição de mulher branca de classe social e intelectual privilegiada, de acordo com os padrões estabelecidos para aquele contexto. Joice Berth continua:

O prefixo “auto” cabe aqui como indicativo de que os processos de empoderamento, [...], é uma movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista. Há que se definir esses parâmetros, uma vez que a ausência dessas considerações provoca a execução inversa do que prega o conceito de empoderamento, pois não fornece estratégias para a libertação individual a serviço da emancipação coletiva, mas cria sistemas de dependência em que indivíduos negros ou de outras vivências de gênero não apenas deixam de entender o significado, como passam a usar a serviço de suas reproduções das práticas internalizadas de racismo e sexismo. (BERTH, 2019, p. 25).

Quando Skeeter fez questão de insistir em conquistar a adesão de Aibileen para o seu projeto – pois Aibileen foi a primeira empregada a que Skeeter se conectou, desde que pensou em escrever, que de alguma forma deu sinal de que poderia ao menos conversar a respeito –, ela tinha noção de que não seria genuína a luta contra o racismo, na cidade, se as pessoas negras não falassem. Na condição de mulher branca privilegiada, a sua voz soaria não autêntica ou mesmo hipócrita. É indispensável tornar audível a voz da vítima do sistema opressor para que a causa seja levada adiante, a sério, honestamente. Todas as tentativas de expressar o desejo de mudança pelo fim da opressão soam ineficientes se a voz da pessoa oprimida não for colocada.

As estratégias metaficcionalis, em *A Resposta*, ao revelar a jornada da personagem Skeeter, desde que sentiu vontade de escrever um livro e se tornar escritora, passando pelas conversas com Aibileen para ter uma empregada doméstica negra como aliada, pela adesão de

Minny e depois das outras mulheres, demonstram também a confirmação do que as autoras negras antirracistas ensinam quanto aos conceitos de empoderamento, lugar de fala e feminismo negro. A angústia de Skeeter sobre o sentimento de que tinha que contar ao mundo o que estava observando, na sua terra natal, abre ao leitor e ao espectador o sentimento de uma autora que deseja escrever honestamente e ainda está aprendendo como se faz isso.

A escrita de empregadas domésticas, mulheres negras, na ocasião, é uma ousada quebra de paradigmas, uma forma de extrapolar os limites aos quais elas sempre ouviram que deveriam ser confinadas. Banheiros separados para que elas não usassem os banheiros dos brancos, nas casas em que elas trabalhavam, ressaltavam a existência de um limite que as brancas faziam questão de manter. Minny sempre esteve contrariada a respeito, a ponto de se vingar da mulher branca que a prejudicou, Hilly Holbrook, servindo um bolo de chocolate que continha, entre os ingredientes secretos, as suas fezes. É a reação de desespero, como um grito de revolta, em face de tanta humilhação que a sua condição de mulher negra, empregada doméstica, impunha. Certo dia, ela conversa com Aibileen, sobre tais limites:

- Muita gente acha que, se você retrucar pro seu marido, você passou dos limites. E isso justifica uma punição. Você acredita nisso?
- Ergo as sobancelhas enquanto olho para a mesa.
- Você sabe que eu não tou falando desses limites.
- Por que esse limite não tá aí. Só na cabeça do Leroy. Limites entre pretos e brancos também não existem. Algumas pessoas inventaram que existiam, há muito tempo. E isso vale pro lixo branco e pras madames da sociedade também.
- [...]
- Existem posições, só isso, como num tabuleiro de damas. Quem trabalha para quem não significa nada.
- [...]
- Aibileen ri. Dá uns tapinhas na minha mão.
- Só o que tou dizendo é: a bondade não conhece limites. (STOCKETT, 2013, p. 403-404).

O diálogo acima mostra a maturidade da personagem Aibileen sobre a questão que intriga Skeeter e a motiva a escrever o livro. Ao revelar os próprios artifícios, a metaficção abre a oportunidade de revelar ao leitor que existe um fundamento ideológico que leva a escritora a enfrentar o risco até mesmo contra a sua própria liberdade ou sua integridade física, a fim de realizar o anseio de se expressar e fazer as pessoas conhecerem que a realidade não agrada, as coisas não estão boas, as leis que determinam a segregação entre seres humanos não são justas, alguma coisa precisa mudar porque os limites de fato não existem, foram inventados por algumas pessoas e algum dia precisam ser retirados. O limite entre leitura e escrita de literatura

ou entre recepção e criação de objeto artístico é apagado pelas estratégias da metaficção, possibilitando ao leitor e ao espectador conhecer e apreciar não somente a arte em si, como também o fazer artístico.

3.5 Narrativas dentro da narrativa

Ao ler o romance *A Resposta*, percebe-se que a personagem Skeeter não é a única escritora do livro-dentro-do-livro. A personagem Aibileen também narra as suas próprias histórias e mais, ela cria narrativas para contar às crianças de que cuida, no trabalho, educando os pequenos seres que estão sob seus cuidados para um pensamento melhor a respeito do inimigo a ser combatido, o racismo. Através das histórias que cria e da maneira como enxerga o mundo, a partir das experiências que viveu (Aibileen é uma personagem de idade avançada), ela consegue aconselhar e orientar com sabedoria. Minny declara, a respeito:

– Acho que preciso ir – digo, embora eu preferisse passar o resto da minha vida bem ali, na cozinha aconchegante de Aibileen, ouvindo ela explicar o mundo para mim. É isso que eu adoro em Aibileen: ela consegue pegar as coisas mais complicadas da vida e embrulhar tudo tão pequenininho e de um jeito tão simples que elas acabam cabendo no seu bolso. (STOCKETT, 2013, p. 405).

Em seu livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks (2017-B) disserta sobre o seu papel como professora e menciona especialmente a admiração por Paulo Freire. Ela declara: “Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017-B, p. 31). Igualmente, a personagem Aibileen se agarra à convicção de que pode plantar uma sementinha na mente das crianças brancas aos seus cuidados. Numa conversa com a pequena Mae Mobley, ela decide ensinar. Antigamente, ela brincava com as crianças brancas sobre ser negra, que teria tomado muito café, mas agora, depois de muitos anos de experiência e de ter visto muitas crianças assumirem o discurso da opressão racista, depois de crescidos, decide acertar:

– Por que você é de cor, Aibileen?
Bem, ouvi essa pergunta algumas vezes das minhas outras crianças brancas. Normalmente eu só ria, mas quero acertar isso direitinho com ela.
– Porque Deus me fez de cor – digo. – E não tem no mundo nenhuma outra razão além dessa.

– A srta. Taylor diz que as crianças que são de cor não podem ir na minha escola porque não são espertas como nós.
 Aí eu me viro da bancada. Levanto o queixo dela e aliso seu cabelo arrepiado.
 – Você acha que eu sou burra?
 – Não – sussurra ela, decidida, como que falando do fundo do coração. Parece arrependida de ter tocado no assunto.
 – O que isso lhe diz sobre a srta. Taylor, então?
 Ela pisca, prestando atenção.
 – Significa que a srta. Taylor não tá sempre certa – digo.
 Ela abraça o meu pescoço e diz:
 – Você tá mais certa do que a srta. Taylor.
 Então eu me desfaço. Isso é demais. Essas são palavras novas para mim. (STOCKETT, 2013, p. 503-504).

A própria Aibileen se surpreende com o resultado da lição e se emociona. Ela vai aproveitar o tempo que tiver com as crianças para ensinar. “A questão é: a gente tem que tomar cuidado com o que entra na cabeça dessas crianças” (STOCKETT, 2013, p. 502), ela pensa, num dia em que Mae Mobley chega da escola infantil e relata o que aprendeu sobre os peregrinos (que teriam comido os índios). Assim, adquire o costume de, semanalmente, ter um momento de dar aula para a menina e contar histórias. “As histórias secretas são as que eu invento”, narra. Uma das suas histórias secretas é sobre o pacote marrom e o presente:

– Me conta, me conta sobre o pacote marrom. E sobre o presente. – Ela está tão excitada que tá se contorcendo. Ela precisa pular do meu colo, se sacudir um pouco mais para se acalmar. Então ela sobe de novo em cima de mim. Essa é a história favorita dela, porque, quando eu conto, ela recebe dois presentes. Rasgo um pedaço de papel pardo da minha sacola de compras do Piggly Wiggly e enrolo alguma coisa lá dentro, como uma bala. Então uso o papel branco da minha sacola da farmácia Cole’s e enrolo um doce igualzinho. Ela leva muito a sério, abrir os pacotes. Espera eu contar a história sobre como não é a cor do pacote que conta, mas o que tá dentro dele. (STOCKETT, 2013, p. 384).

Aibileen assume o papel de educadora para os novos tempos porque se preocupa com o que a criança vai crescer ouvindo, na escola dos brancos. As narrativas que ela cria surgem das contingências que vão aparecendo. Um certo dia, a criança chega da escola contrariada. Aibileen se preocupa e vai conversar:

“O que foi bebê? O que aconteceu?”
 “Eu me pintei de preto”, resmungou ela.
 “Como assim?”, perguntei. “Com as canetinhas, você quer dizer?”, peguei a mão dela, mas não tinha tinta nenhuma na pele.
 “A srta. Taylor mandou desenhar o que a gente mais gosta na gente.” Então, vi um papel amassado, meio tristonho, na mão dela. Virei ele e, é claro, ali tava a Nenezinha branca, pintada de preto por ela mesma.

“Ela disse que preto quer dizer que eu tenho um rosto sujo, mau.” Ela enfiou a cara no travesseiro e chorou a valer.

Srta. Taylor. Depois de todo o tempo que passei ensinando Mae Mobley a amar todas as pessoas, a não julgar pela cor. Sinto um nó no meu peito, pois que pessoa no mundo não se lembra da primeira professora? Talvez não lembrem do que aprenderam, mas, acredite em mim, já criei muitas crianças para saber: elas *se importam* com isso. (STOCKETT, 2013, p. 523-524).

A importância que a personagem dá ao que as crianças ouvem expressa o senso de pedagogia, no coração da mulher que sonha e pretende mudar o mundo. O senso pedagógico da empregada doméstica se contrapõe à anti-pedagogia da escola e da professora branca, que atua como educadora em nome do racismo, ao associar a cor preta à sujeira e à maldade, quando ensina a Mae Mobley e, conseqüentemente, a todos os seus alunos, em classe, que “preto quer dizer que [a menina] tem um rosto sujo, mau”. Quando a criança se pinta de preto, na atividade com pintura, fazendo de conta que é negra, demonstra afeto pela empregada e, sobretudo, ausência de preconceito. Particularmente, imagino a Constantine, empregada da família da Srta. Skeeter, educando a jovem branca com o mesmo cuidado que Aibileen dedica à filha dos Leefolt.

A literatura é o caminho para formar as jovens mentes rumo às mudanças almejadas. Assim, *A Resposta* utiliza o recurso metaficcional de revelar o sentimento da autora, ao criar uma narrativa que duplica, ao mesmo tempo, o sentido que tem a leitura literária como formadora de opinião. A lição de Gustavo Bernardo parece bem afinada ao sentido pedagógico da prática da personagem Aibileen:

[...] mais vale provocarmos paródias, imitações e adaptações de textos literários do que exigirmos análises e interpretações, ou ainda estudar adaptações e aproximações [...].

Aprender a ler é condição de entrada na sociedade em que vivemos, mas aprender a ler e a reler ficção é condição de entrada na civilização em que nos formamos (BERNARDO, 2010. p. 106).

De fato, as narrativas elaboradas pela mulher negra, experiente, empregada doméstica, para a educação das crianças brancas, é um trabalho de educação para o sentimento de equidade e de liberdade, com muito afeto. Quando a criança ainda é bem novinha, Aibileen reflete: “Olho para a Nenezinha e eu sei, lá no fundo, que não tenho como fazer ela não ficar que nem a mãe. E tudo isso junto é demais pra mim. Fecho os olhos e digo a reza do Senhor para mim mesma. [...] Deus me livre e guarde, mas alguma coisa vai ter que ser feita.” (STOCKETT, 2013, p. 41). Então ela não vai se omitir, vai fazer o que estiver ao seu alcance.

A tarefa de cuidar da criança vai desde trocar a fralda, quando chega de manhã e percebe que é a mesma fralda que havia deixado, no dia anterior, antes de ir pra casa, pois a mãe não se dá o trabalho de fazer outras trocas, durante toda a noite, até ensinar a usar o vaso sanitário e dar carinho. Aibileen também se preocupa em alimentar a mente da criança Mae Mobley de mensagem empoderadora, repetindo sempre com ela um verdadeiro mantra: “Você é uma menina *esperta*. Você é uma menina *boazinha*, Mae Mobley [...]” (STOCKETT, 2013, p. 124), para equilibrar o coraçãozinho infantil, que recebe um tratamento frio da própria mãe, da avó e de outras pessoas brancas com quem convive.

Enfim, a criação de narrativas infantis é uma das estratégias utilizadas por Aibileen, na educação da criança, através das quais inculca em sua mente conceitos revolucionários de equidade e respeito pela diversidade humana.

Há outras narrativas dentro da narrativa, ao final do romance em estudo. Ao sair da casa de Elizabeth Leefolt, demitida, refletindo sobre tudo o que aconteceu e o que pode vir a acontecer, no seu futuro, Aibileen pensa nas duas mulheres com as quais acabara de conversar, Elizabeth e Hilly. Pensa que as duas estão presas, tanto quanto a personagem Yule May, cumprindo sentença, numa sela do presídio. Elizabeth – que Aibileen chama de dona Leefolt – está presa na sua própria cabeça a tal ponto que não consegue se reconhecer no livro que, assim como todas as suas amigas, teve a oportunidade de ler – ou fingiu que leu, para satisfazer a sociedade? – e Hilly, presa na narrativa que teria que defender para sempre, de que o livro não era sobre Jackson, para que ninguém pudesse chegar à conclusão de que ela comeu um bolo feito com as fezes de uma mulher negra. Narrativa que ela teria que defender veementemente, caso contrário, seria sentenciada e punida, mediante as normas sociais que ela mesma elaborou, de que, tendo tido contato com as fezes de uma mulher negra, seria, agora, uma pessoa doente, de quem as outras pessoas brancas deveriam se afastar e ter nojo. Narrativas e narrativas construídas com base no racismo e na perspectiva de manter o status de dominação de uma classe sobre a outra, dos brancos sobre o povo preto.

3.6 Considerações

A Resposta é um romance que apresenta muitas vertentes possíveis às pesquisas em estudos de gênero, em estudos étnico-raciais, em educação etc. A condição da mulher branca também é apresentada em sua condição de vítima, numa sociedade patriarcal, em que o casamento é praticamente uma obrigação – da qual a Srta. Skeeter se desvia. Pode-se refletir sobre a condição da mulher belíssima, de origem humilde, que consegue ascensão social através

do casamento, porém não é aceita pelas outras mulheres – condição da personagem Celia Foote. Há também a questão da mulher idosa, Sra. Walter, etc. Todas as mulheres, no livro sendo escrito dentro do romance em estudo, são, portanto, parte do pedido de ajuda encabeçado pela Srta. Skeeter, Aibileen e Minny. Estas, de meras espectadoras, tornaram-se escritoras em nome da liberdade. A reflexão de Aibileen, ao sair pela última vez da casa de Elizabeth Leefolt, demitida, demonstra a situação de opressão em que as próprias opressoras se encontram, não querendo comparar os diferentes níveis em que ocorrem os dissabores da opressão da mulher negra e da branca:

Saio pela porta dos fundos, ouvindo o som terrível de Mae Mobley chorando de novo. Começo a descer o caminho até a rua, também chorando, sabendo como vou sentir falta de Mae Mobley, pedindo a Deus que a mãe possa amar ela mais. Mas, ao mesmo tempo, sentindo que, de certa forma, tou livre, como Minny. Mais livre do que a dona Leefolt, que tá tão presa dentro da própria cabeça que nem mesmo se reconhece ao ler sobre a sua pessoa. E mais livre do que a dona Hilly. Aquela mulher vai passar o resto da vida tentando convencer as pessoas que não comeu aquela torta. Penso em Yule May sentada na prisão. Pois a dona Hilly, ela tá na sua própria prisão, só que com uma sentença perpétua, pra vida toda (STOCKETT, 2013, p. 566).

Com sabedoria, Aibileen, sintetiza a condição das mulheres brancas, comparando com o sentimento de liberdade que experimenta ao enfrentar as consequências do seu ato de falar e contar ao mundo. Mesmo que as consequências sejam graves, a sensação de liberdade vem da consciência de ser ouvida e vista. Djamilia Ribeiro diz: “A história nos tem mostrado que a invisibilidade mata, o que Foucault chama de ‘deixar viver ou deixar morrer’. A reflexão fundamental a ser feita é perceber que quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida” (RIBEIRO, 2020, p. 42). Na cidade de Jackson, Mississipi, de *A Resposta*, a partir da publicação daquele livro, as mulheres negras que trabalhavam como empregadas domésticas nas casas das famílias brancas passaram a ser vistas. Seja qual fosse o olhar, elas foram vistas.

Todas as temáticas possíveis para discussão apresentadas, na análise de *A Resposta* evidenciam a importância das narrativas metaficcionais contemporâneas para o trabalho pedagógico, na escola. A obra pode ser considerada um *best seller* da literatura estadunidense e foi adaptada para o cinema chegando à premiação ao Oscar (melhor atriz coadjuvante). Ou seja, é uma obra fora do consagrado cânone da literatura. É atual, é viva e impulsiona o desejo de aprender e de discutir questões sociais importantes. É uma opção para mostrar que a escola pode e deve se abrir a novos paradigmas. Cosson (2020) define paradigma:

Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma. (COSSON, 2020, p. 07).

A importância de quebrar os paradigmas reside na necessidade de atualizar os conceitos, os objetos de discussão etc, em sala de aula. Discutir linguagens, personagens e costumes de outras épocas, fazer os jovens se acostumarem a ler com o dicionário do lado, ou consulta ao Google, tudo isso é interessante, mas a escola precisa se abrir às novas maneiras de pensar o mundo e o olhar para a literatura. Onde está a personagem que se parece comigo? – procura o adolescente nascido no século XXI. O que as experiências das personagens podem me mostrar como fonte de aprendizado? Por que eu preciso ler? O que o espaço onde acontece o enredo tem a ver com a cidade onde eu moro? Como poderei me identificar com o texto literário sobre o qual eu preciso dissertar?

À classe docente, a possibilidade de pensar: de que modo os recursos metaficcionais, ao desnudarem o processo de construção da literatura, possibilitam ao leitor aprender a ser mais crítico, mais consciente, mais receptivo à alteridade? São problemas que a escola deve, especialmente no Ensino Fundamental, considerar. É o que eu entendo. No próximo capítulo, discutiremos como tudo isso é discutido na adaptação fílmica e em que medida as estratégias metaficcionais são representadas.

4 IMPULSO PEDAGÓGICO DA ADAPTAÇÃO FÍLMICA

O romance *A Resposta*, de Kathryn Stockett, foi adaptado para o cinema, com roteiro e direção de Tate Taylor. Originalmente, recebeu o mesmo nome do romance, *The Help*. No capítulo anterior, comentamos que o título brasileiro da adaptação, *Histórias Cruzadas*, demonstra a importância do entrelaçamento das histórias de vida das personagens, sejam elas brancas ou pretas.

Para analisar uma adaptação fílmica, em primeiro lugar, é importante refletir sobre o que ensina Hutcheon (2013, p. 09): “Tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro”. Entende-se, portanto, que há dois sistemas de comunicação distintos: o romance e o filme.

O estudante da Educação Básica, ao compreender o conceito acima, tem a oportunidade de acessar alguns dos conhecimentos da área da cognição, listados na introdução: pensamento crítico, inovação, comunicação, análise, aprendizado adaptativo, interpretação, razão e argumentação. A primeira aprendizagem aciona o pensamento crítico, ao desconstruir uma ideia predominante, no senso comum, de que um filme deveria ou não manter fidelidade ao texto original e/ou de que seria melhor ou pior ler o romance primeiro e ver a adaptação fílmica depois. Começa, então, o aprendizado adaptativo, que pode ser orientado para a produção de adaptações diversas, em sala de aula. Fresquet (2013, p. 25) ensina:

[...] considero vital nos apropriarmos das três crenças de Cezar Migliorin (2010). A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. [...]. A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens e na força do seu encontro com filmes, imagens, sons. Trata-se de uma crença na capacidade de autoria, no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos. (FRESQUET, 2013, p. 25).

Crença no cinema, crença na escola e crença nos aprendentes, os jovens estudantes da Educação Básica: como educadores, saber nos apropriar destas crenças é uma inovação, por incrível que pareça. Fresquet (2013) faz bem em chamar a atenção para o assunto. Como professora da escola pública, percebo a dificuldade quanto à logística para levar o cinema à escola ou a escola ao cinema. Mantenho o hábito de usar aparelho de DVD/Blu-ray porque vivo preparada para levar o material à escola, sempre que tenho um projeto didático que envolva um

filme. Há professores que adquirem o seu próprio projetor para o mesmo fim. A escola particular apresenta outros empecilhos. Há um preconceito a ser superado, perante o sistema educacional, quanto à exibição de filmes em sala de aula.

Por isso, entendo a importância da crença no cinema constituir-se como a primeira da lista de Migliorin (2010). O aprendizado cognitivo que a própria escola pode exercitar, tanto quanto o estudante, entre tantos outros, é o da inovação. O conhecimento pode ser aliado ao aprendizado adaptativo se o objeto de estudo for uma adaptação fílmica, principalmente na situação em que o texto literário também faz parte do projeto didático realizado, em sala de aula.

A crença na escola como espaço em que a inovação acima pode e é desejável que seja realizada, é também mencionada por Fresquet (2013) e importa à presente pesquisa porque uma das questões em estudo é exatamente a viabilidade de uma relação entre literatura, cinema e educação. Fresquet (2013, p. 19) comenta, ainda:

De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distantes do nosso conhecimento imediato e possível. [...] A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades.

O diálogo com o mundo fora da escola é um exercício muito importante para a educação realizar e tem muito a ver com a terceira crença de Migliorin (2010): a crença no jovem aprendiz. Envolver o estudante na reconfiguração de que fala Fresquet (2013), na citação acima, é acreditar que ele é capaz. Na citação anterior, ela afirma: “Trata-se de uma crença na capacidade de autoria, no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos”. (FRESQUET, 2013, p. 25). O princípio segundo o qual o estudante é um agente do processo de aprendizagem e, portanto, deve assumir um certo protagonismo, é orientador da crença no jovem. Ele pode analisar uma adaptação fílmica, no contexto da aula de Português, e acessar o aprendizado adaptativo para criar a sua própria adaptação, envolvendo assim os aprendizados cognitivos mencionados anteriormente (pensamento crítico, inovação, comunicação, análise, aprendizado adaptativo, interpretação, razão e argumentação).

Ainda citando Fresquet (2013), quanto à postura das pessoas envolvidas num projeto didático (professores e estudantes) que envolva filmes:

Ao assistir a um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem os ignora. Mesmo que o professor ou algum estudante tenha assistido ao filme, todos se colocam no mesmo sentido: de frente à tela. Ao aprender a filmar, por exemplo, todos nos colocamos em torno da câmera. O grupo se dispõe “ao redor” da câmera, desconstruindo qualquer forma de hierarquia de ocupação de lugar de saber. No seu aspecto técnico, esse saber transita com enorme fluidez entre os aprendentes/ensinantes, pelo amplo domínio e agilidade de uso dos recursos dos aparelhos, sem medos nem tabus para explorar e aprender a usar qualquer recurso audiovisual. (FRESQUET, 2013, p. 23).

A desconstrução da forma que conduz a uma hierarquia, em sala de aula, provocada pelo ato de assistir a um filme ou de produzir um trabalho fílmico, é uma forma de incentivar, pela vivência em grupo, naturalmente, o aprendizado de diversos dos conhecimentos, indicados na introdução, desejados para os novos tempos, em Educação, nas três áreas: cognição, desenvolvimento interpessoal e intrapessoal²⁹. O protagonismo do estudante, ao produzir trabalho em grupo envolvendo uma adaptação fílmica, promove, principalmente, os conhecimentos relacionados às habilidades interpessoais: cooperação, competências interpessoais, influência social, negociação, orientação para o serviço, comunicação assertiva, autoapresentação, confiança, responsabilidade, trabalho em equipe, liderança, empatia/tomada de perspectiva, resolução de conflitos, valorização para a diversidade, automonitoramento, adaptação.

O exercício do protagonismo, no contexto de um projeto didático que envolve a adaptação fílmica, talvez seja a principal aquisição que o estudante pode ter. Quanto à relação entre o cinema e a educação, Xavier (2008) chama a atenção para a dimensão formadora que o cinema pode incorporar:

De um lado, o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, seja pelo uso de qualquer gênero de filme (ficção, documentário) em sala de aula, com interação direta com a fala do professor, seja pela produção daquela modalidade especial e que se deu o nome de “filme educativo”, esse que supostamente se estrutura como ato comunicativo que apresenta, de um modo ou de outro, uma demarcação, uma metodologia de ensino, um princípio pedagógico, voltados para um domínio específico de conhecimento ou para o adestramento de uma prática [...]. (XAVIER, 2008, p. 15).

²⁹Ver página 8.

O filme, no contexto escolar, costuma ser entendido pelos estudantes como um momento lúdico, de linguagem mais acessível e com a qual estão acostumados. A depender do filme, os alunos podem ser contraditos e surpreendidos em tais crenças. A possibilidade de assimilar melhor o aprendizado é algo a ser considerado pela escola. Analisar ou produzir adaptação fílmica pode se tornar, sempre que for bem orientado, um dos exercícios mais importantes da vida estudantil dos adolescentes.

Muitas vezes, a escola parece ter receio de envolver os jovens em momentos lúdicos. É realmente importante haver um projeto organizado para que a atividade faça sentido. Bernardo (2010) comenta sobre a relação entre a realidade e a ficção e ressalta a necessidade de uma mediação dos discursos:

Assim como é necessária uma referência absoluta para se estabelecer uma relação, o real continua necessário para que a ficção se construa a partir dele ou contra ele. [...] Meu argumento é: temos acesso ao real apenas através da mediação dos discursos; todo discurso elabora ficções aproximativas à realidade, portanto, todo discurso funda-se pela ficção; logo, todo discurso é ficcional. Ou, nos termos de Alain Badiou (2005, p. 89): “Nada pode atestar que o real é real, nada senão o sistema de ficção no qual ele virá desempenhar o real”. (BERNARDO, 2010, p. 15).

Em sala de aula, a mediação entre os discursos da realidade e da ficção deve ser orientada pela professora, a partir de um projeto didático planejado. Em *A Resposta*, a narrativa dentro da narrativa se constrói pela escrita de si. As personagens elaboram um texto em que relatam as próprias experiências de vida, que são reunidas, em uma obra coletiva, levada à publicação. É a metaficção, em que a realidade e a ficção dialogam e podem inspirar os jovens estudantes a construir suas próprias narrativas. A adaptação fílmica, por se tratar de uma transcodificação do romance, pode inspirar os adolescentes a, quem sabe, adaptar também algumas de suas escritas. Formiga (2011) explica que a adaptação não é uma novidade para os jovens leitores:

Dessa forma, a adaptação para os jovens leitores não é uma modalidade nova na história da leitura, pois surgiu muito antes do desenvolvimento da literatura infantil, quando não havia leituras exclusivas para essa categoria, mas práticas adotadas por esse público de leitor que revelava sua especificidade. Dentre tais práticas, encontram-se as histórias folclóricas de origem camponesa, denominadas pelos românticos do século XIX de “conto de fadas”, que foram reformulados de várias formas, para se enquadrarem nos padrões de cada época. Além dos contos maravilhosos, há outros gêneros que, ao longo da História, foram reescritos e apropriados, como as fábulas e outras narrativas,

as quais até hoje servem aos nossos leitores iniciantes, publicadas em materialidades diversas pelas editoras. (FORMIGA, 2011, p. 31).

Assim, a adaptação fílmica, como objeto de projetos didáticos, no Ensino Fundamental, pode contribuir como inovação para os novos tempos e para favorecer a aprendizagem dos conhecimentos de cognição, inter e intrapessoalidade. Quanto ao *corpus* do presente trabalho, o romance *A Resposta* e sua adaptação fílmica *Histórias Cruzadas*, a análise das estratégias metaficcionais pode favorecer ainda mais o processo de aprendizagem e os resultados podem ser também significativos.

4.1 Linguagem fílmica em face da linguagem literária

A transcodificação do romance para o filme *Histórias Cruzadas* apresenta algumas diferenças, ora causando a supressão das estratégias metaficcionais ocorridas no romance, ora acrescentando. É muito importante realizar a reflexão crítica a respeito da adaptação fílmica com a consciência de que não existe hierarquia entre o que se pode chamar texto original e texto adaptado. São dois textos, conforme ensina Hutcheon (2013, p. 23-24):

Na visão do semioticista Christian Metz, o cinema “nos conta histórias contínuas; ele ‘diz’ coisas que também poderiam ser expressas na linguagem das palavras, porém as diz de modo distinto. Há uma razão tanto para a possibilidade quanto para a necessidade das adaptações” (METZ, 1974, p. 44). [...] As histórias que contam, entretanto, são tomadas de outros lugares, e não inteiramente inventadas. [...] A valorização (pós-)romântica da criação original e do gênio criativo é claramente uma das fontes da depreciação de adaptadores e adaptações. No entanto, essa visão negativa é, na realidade, um acréscimo tardio ao velho e jovial hábito da cultura ocidental de emprestar e roubar – ou, mais precisamente, de partilhar – diversas histórias.

A crítica aos roteiros adaptados parece não fazer sentido, pois considerar a adaptação diferente de uma criação original seria desconsiderar o quanto o ato de adaptar demanda, igualmente, o exercício intelectual da criatividade. Hutcheon (2013, p. 123) diz que “o adaptador é um intérprete antes de tornar-se um criador”. O romance é um texto escrito e, como tal, faz uso da palavra escrita para ser construído. A adaptação fílmica consiste em escrever um roteiro com texto escrito e, além disso, pensar a interpretação cênica, os cenários, as imagens, a trilha sonora, o figurino etc. O próprio tamanho do texto demanda o gênio criativo do roteirista, que deve fazer caber em 146 minutos uma narrativa de 530 páginas (o tamanho do romance original, em inglês).

As dificuldades de dramatizar elementos verbais como ironia, ambiguidade, metáfora ou simbolismo são mínimas se comparadas aos problemas enfrentados pelo adaptador, que deve dramatizar o que *não* está presente. Ausências e silêncios nas narrativas em prosa são quase invariavelmente transformados em presenças nas mídias performativas [...] (HUTCHEON, 2013, p. 110).

A adaptação fílmica de *A Resposta* é um outro texto, um roteiro adaptado, embora constitua diálogo com o texto-fonte. Se as estratégias metaficcionais são objeto da investigação, no presente trabalho, importa analisar em que medida elas são mantidas e de que maneira se faz a adaptação para outra linguagem, evitando fazer coro às vozes sobre as quais adverte Hutcheon (2013, p. 22): “[...] tanto a crítica acadêmica quanto a resenha jornalística frequentemente veem as adaptações populares contemporâneas como secundárias, derivativas, ‘tardias, convencionais ou então culturalmente inferiores’, conforme observado por Naremore (2002b, p. 6)”.

Neste capítulo, podemos ver que não há motivo para pensar os dois textos em diferentes níveis de hierarquia. A própria ideia de que existe uma hierarquia, entre os textos, precisa ser superada. A seu modo, o romance e a adaptação fílmica possuem diferentes estratégias metaficcionais, especialmente a autorreflexividade, que temos analisado como a principal estratégia metaficcional da obra. Hutcheon (2013) ensina:

De acordo com sua ocorrência no dicionário, “adaptar” quer dizer ajustar, alterar, tornar adequado. [...].
Em primeiro lugar, vista como *uma entidade ou produto formal*, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. [...].
Em segundo, como *um processo de criação*, a adaptação sempre envolve tanto uma (re-)interpretação quanto uma (re-)criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação. [...].
Em terceiro, vista a partir da perspectiva do seu *processo de recepção*, a adaptação é uma forma de intertextualidade; nós experienciamos as adaptações (*enquanto adaptações*) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação. (HUTCHEON, 2013, p. 29-30).

Ao adaptar o romance para o filme, o roteirista e diretor inevitavelmente precisam pensar em como elaborar uma nova narrativa que esteja ajustada ao formato que se pretende, o audiovisual. Trata-se de uma transposição. O processo de adaptação é de reinterpretação, é um ato de leitura e as leituras podem ser múltiplas. Se todo o conteúdo do romance fosse colocado como roteiro do filme, extrapolaria bastante o espaço de tempo que se espera de um filme. Seria impossível e, conseqüentemente, na adaptação fílmica, alguns personagens desaparecem,

algumas falas são transferidas de uma personagem para outra etc. Além disso, o filme foi produzido com a intenção de alcançar um público mais amplo e ser capaz de concorrer às premiações mais importantes do cinema. Tudo isso é considerado, no processo de criação da adaptação.

Analisar romance e adaptação fílmica é um exercício que deve ser realizado o tempo inteiro com a consciência de que antigos tabus devem ser abandonados. Comparar os dois textos não é colocá-los em hierarquia ou pensar em ganhos ou perdas. Linda Hutcheon adverte:

Trabalhar com adaptações *como adaptações* significa pensá-las como obras inerentemente “palimpsestuosas” – [...] –, assombradas a todo instante pelos textos adaptados. Se conhecemos esse texto anterior, sentimos constantemente sua presença pairando sobre aquele que estamos experienciando diretamente. Quando dizemos que uma obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s). (HUTCHEON, 2013, p. 27).

Observo que, pessoalmente, experimentei, pela primeira vez, o exercício de assistir primeiramente ao filme *Histórias Cruzadas* para depois ler o romance *A Resposta*, o texto-fonte. Adotei essa posição como prática e percebo que a minha recepção tornou-se menos exigente, como deve ser. Não que isso tenha que se tornar uma recomendação, pois a liberdade para apreciar a literatura e a arte é um dos valores que eu entendo que a escola deva assumir. “Como afirma o poeta Bartolomeu Campos de Queirós, em um diálogo pessoal e tácito com Bergala: ‘a arte deve criar divergência, se produz convergência ou consenso não é arte, é dogma’”. (QUEIRÓS apud FRESQUET, 2010, p. 1).

A relação declarada que a adaptação fílmica anuncia, quanto ao texto-fonte, requer, no entanto, que uma análise acadêmica considere a comparação entre os dois textos. A seguir, procedemos à comparação, apontando especialmente os aspectos que envolvem a ocorrência de estratégias metaficcionais, na obra, seja em ambos os textos, seja em apenas um dos dois, advertindo que não existe a pretensão de oferecer uma lista exaustiva.

4.2 Dos elementos que compõem a capa do livro

A primeira comparação que faremos entre o romance e a adaptação fílmica em estudo é quanto aos elementos que fazem parte da capa de um livro publicado: o título, o design e a autoria. Primeiramente, falemos do título do livro-encaixado-dentro-do-livro, antes de mencionar a sua capa. O filme inicia com uma cena em que a Srta. Skeeter escreve, no alto da primeira folha de um caderno, o título do livro, *The Help* – na legenda, o título brasileiro,

Histórias Cruzadas. Ela utiliza um lápis (grafite) e escreve com certa força, sublinhando duas vezes, em seguida, como quem está determinada a criar uma narrativa já pensada, como algo previamente preparado, pelo menos em sua mente, que tem até mesmo um título definido.

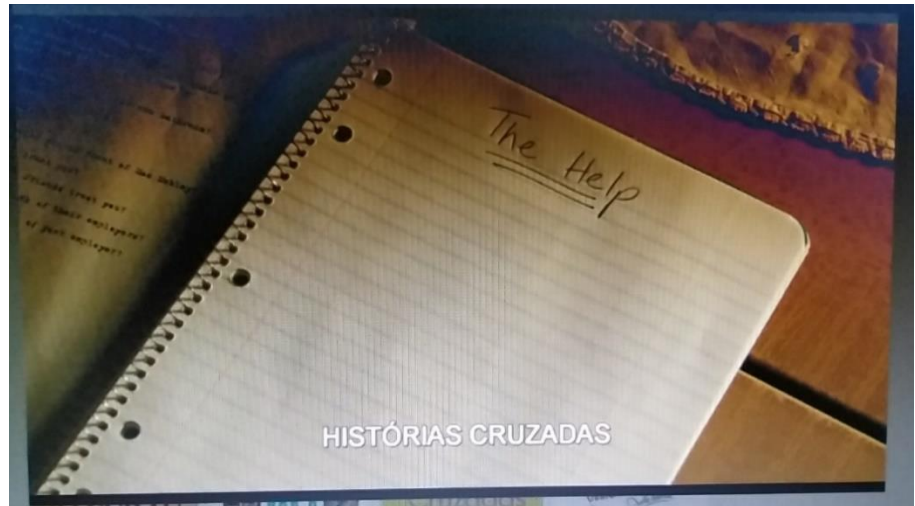


Figura I: Cena do caderno de Skeeter com o título do livro dentro do livro³⁰.

Diferente da adaptação fílmica, no romance, o título do livro não existe previamente. A personagem Skeeter, a princípio, sabe que quer escrever um livro de entrevistas às mulheres negras, empregadas domésticas, mas não faz ideia de como será. A construção da escrita é desenvolvida aos poucos, num trabalho de cooperação entre Aibileen, Minny e Skeeter, sem mencionar as outras empregadas que se apresentam, depois de algum tempo. Somente depois de bastante esforço de trabalho realizado, o título é construído através de uma conversa entre a Srta. Skeeter, Aibileen e Minny. O nome escolhido não é pensado pela personagem Skeeter. A sugestão escolhida, *The Help*³¹, é apresentada por Aibileen. Na narração de Skeeter:

Suspiro, me recostando na cadeira, pensando no que mais precisa ser feito.
 – Precisamos decidir o título – digo, e esfrego as têmporas. – Andei pensando em alguns. Acho que devemos chamá-lo *Empregadas domésticas de cor e as famílias sulistas para as quais elas trabalham*.
 – Como é? – diz Minny, olhando pra mim pela primeira vez.
 – É a melhor maneira de descrever o livro, não acha? – digo.
 – Se você tá com uma espiga de milho enfiada na bunda.
 – Isso não é ficção, Minny. É sociologia. Tem que parecer preciso.

³⁰ Todas as imagens do trabalho foram feitas pela autora da tese. São cenas da adaptação fílmica em estudo, fotografadas.

³¹ Na tradução utilizada na presente pesquisa, o título dado é *Ajuda*. Optamos por colocar aqui o título original, para distinguir do título na versão brasileira do romance, *A Resposta*, já que o título da adaptação fílmica, *Histórias Cruzadas*, é ainda mais distante da ideia de ajuda, que há no título original, pois, ao que parece, as empregadas domésticas, nos Estados Unidos, são costumeiramente chamadas também de a ajuda. Na ocasião do baile, no filme, a personagem Hilly Holbrook aponta para as empregadas e utiliza a expressão para se referir a elas.

- Mas não quer dizer que tem que ser um título chato – diz Minny.
- Aibileen – suspiro, esperando que possamos resolver isso essa noite. – O que você acha?
- Aibileen dá de ombros, e de cara vejo que ela está tratando de vestir seu sorriso pacificador. Parece que ela precisa aparar as arestas sempre que Minny e eu estamos no mesmo cômodo.
- É um título bom. Claro que você vai cansar de datilografar isso tudo na parte de cima de todas as páginas – diz ela. Eu havia falado para ela que era assim que precisava ser.
- Bem, podemos encurtar um pouco... – digo e pego o lápis.
- Aibileen coça o nariz. Diz:
- O que você acha de chamar só de... *Ajuda*?
- *Ajuda* – repete Minny como se nunca tivesse ouvido a palavra antes.
- *Ajuda* – digo.
- Aibileen dá de ombros e baixa os olhos envergonhada, como se estivesse um pouco constrangida.
- Não tou tentando acabar com a sua ideia, eu só... acho que é bom manter as coisas simples, sabe?
- Acho que *Ajuda* me parece bom – diz Minny e cruza os braços.
- Eu gosto de *Ajuda* – digo, porque é verdade. E acrescento: – Acho que ainda assim vamos precisar colocar um subtítulo embaixo, para que a categoria do livro fique clara, mas acho que esse é um bom título.
- Resolvido, então – diz Minny. – Porque, se esse negócio for publicado, Deus sabe que vamos precisar de ajuda. (STOCKETT, 2013, p. 457-458).

O prazo para finalizar a escrita do livro foi inesperadamente reduzido e Skeeter havia acabado de datilografar um capítulo às pressas. Na casa de Aibileen, onde Minny também está, as três personagens conversam. Essencialmente, a responsabilidade pela escrita é compartilhada entre Skeeter e Aibileen, mas Minny também exerce relevante participação. Skeeter entrega o capítulo para Aibileen ler. Enquanto isso, vai pensando no que falta para completar o trabalho. É quando vem a lembrança de que precisam, ainda, criar o título e acontece o diálogo acima citado.

A estratégia da autorreflexividade, no fragmento acima, é contundente e demonstra o impulso pedagógico da metaficção. As personagens discutem sobre como um título de livro deve ser e até mesmo uma pequena questão é colocada – a necessidade de datilografar o título do livro no alto de todas as páginas – para considerar a quantidade de caracteres que deve ter; elas refletem sobre o quanto o título, numa capa de livro, pode interessar aos possíveis compradores, nas livrarias etc. A personagem Minny entende imediatamente que o título sugerido por Skeeter não é atraente. Skeeter quer dar o tom de seriedade à obra, que entende como sociológica, não ficcional. *Empregadas domésticas de cor e as famílias sulistas para as quais elas trabalham*: quem compraria?

A questão do título é discutida porque, para Skeeter, o livro não é ficção. “Isso não é ficção, Minny. É sociologia”, ela afirma. Na adaptação fílmica, a discussão em torno da escolha

do melhor título a ser dado ao livro não existe, pois sugere que Skeeter já tinha em mente o título, ao iniciar as entrevistas. Além disso, a adaptação fílmica não aborda o fato de que Skeeter classifica o livro como pertencente ao campo da sociologia. Mesmo assim, não se pode afirmar que a estratégia da autorreflexividade não existe, na adaptação fílmica.

O fato de a adaptação fílmica *Histórias Cruzadas* ter como primeira cena a escrita do título do livro intradieético a ser escrito, ainda que faça parecer que há um certo realismo, mesmo assim não se trata da realidade, é ficção, tanto quanto no romance. A narrativa produzida pelas personagens é, ainda, uma ficção, embora com a função de contar os fatos da vida das empregadas domésticas de Jackson, nas casas das pessoas brancas. “No romance dito não-ficcional, personalidades históricas interagem com personagens inventados” (BERNARDO, 2010, p. 47).

Apesar de não haver discussão quanto ao título a ser dado ao livro e de a escolha não ocorrer depois de quase concluída a escrita, como no romance, a adaptação mostra, já na abertura, que a escritora, Skeeter, pegou um caderno e colocou o nome que pretende dar ao livro que vai escrever, contando com a ajuda de mulheres negras, empregadas domésticas, a quem ela fará perguntas sobre como é trabalhar em casas de mulheres brancas da sua cidade. É a mão da autora exposta ao espectador, mesmo que sob outra ótica, diferente da que apresenta o romance.

Stam (1981, p. 55) ensina que “a arte auto-reflexiva [...] chama a atenção, de maneira provocante, para seus próprios artifícios”. A economia de uma estratégia de autorreflexividade, na adaptação, apesar de não implicar a desconfiguração do filme como essencialmente autorreflexivo, aproxima a narrativa fílmica de uma ideia de realismo, como se a história a ser contada fosse naturalmente pensada a partir de fatos corriqueiros da vida em Jackson, cidade diegética em que se passa o enredo. É o que diz Stam (1981, p. 58): “o ilusionismo insinua que as histórias existem antes mesmo de serem contadas”.

Mesmo assim, com o passar do tempo, a experiência vai mostrando a Skeeter quais são as histórias, de fato, e ela se surpreende, admitindo que tudo é diferente do que ela imaginava. No romance, Skeeter, logo na primeira entrevista a Aibileen, reflete: “Puxo a minha caderneta e dou uma passada de olhos nas perguntas que preparei. De repente, parecem óbvias, perguntas amadoras” (STOCKETT, 2013, p. 190).

A respeito da capa do livro, a primeira cena em que ela aparece, na adaptação fílmica, mostra a vitrine de uma livraria e um bom estoque do livro já exposto para venda. Ele é colocado em destaque, sobre uma generosa pilha de exemplares à venda, ao centro do campo de visão da clientela, num espaço bem visível da loja:



Figura II: Cena dos exemplares do livro na vitrine da loja.

Ao que parece, o livro já chega com boa perspectiva vendas, no mercado. A livraria, aparentemente, fez um pedido grande de estoque e aposta em um negócio rentável. No romance, a princípio, poucos exemplares estão disponíveis e a circulação é quase nenhuma. Observe o relato narrado por Aibileen:

Nenhum exemplar foi comprado na livraria dos brancos. A livraria Farish Street diz que conseguiu vender mais ou menos uma dúzia, o que é bom. Mas pode ter sido só as outras empregadas, comprando o livro pros amigos. Na quinta-feira, no sétimo dia, antes mesmo de eu sair para trabalhar, meu telefone toca.

– Tenho uma novidade – sussurra dona Skeeter. [...]

[...]

– Nosso livro vai ser resenhado. Ela disse que vai passar no Canal Três na próxima quinta-feira, à uma da tarde.

Senhor, nós vamos aparecer na WLBT-TV! É um programa regional de Jackson, e é transmitido em cores, logo depois do noticiário do meio-dia.

[...]

– ... li na noite passada e agora a minha mulher está lendo... – fala o seu Dennis como um leiloeiro, rindo, sobancelhas subindo e descendo, apontando pro nosso livro. – ... e é verdadeiramente tocante. Esclarecedor, eu diria, e usaram a cidade fictícia de Niceville, Mississippi, mas quem sabe? – Ele cobre a boca com a mão, e sussurra, mas bem alto: – Poderia ser Jackson!

O quê?

– Vejam bem, não estou afirmando que seja, poderia ser qualquer cidade, mas, por via das dúvidas, você precisa comprar esse livro e se certificar de que não é! Rá, rá, rá, rá... (STOCKETT, 2013, p. 507 e 513).

A editora de Nova York decide investir na publicidade do livro que publicou e providencia uma resenha num programa de tevê de boa audiência, em Jackson, consciente de que, espontaneamente, a população e as livrarias não perceberão a novidade, caso ninguém

promova devidamente e provoque a curiosidade dos leitores. É assim que o livro se torna um produto do interesse dos consumidores e passa a circular entre as pessoas. Na adaptação, as personagens Aibileen e Minny são as primeiras a serem surpreendidas pelo fato de que a obra já está circulando, na cidade, e há pessoas lendo. É o que ocorre na cena do supermercado:



Figura III: Cena em que Aibileen vê uma mulher lendo o livro, no supermercado.

As duas formas de abordar a questão revelam ao leitor e ao espectador que o mercado editorial funciona em torno do fato de que o produto do trabalho de escrita, o livro, deve chegar aos leitores para que qualquer provocação feita comece a existir. Quando Aibileen e Minny, no filme, deparam com a cena de uma mulher branca lendo o livro, em um lugar visível, no supermercado, onde várias pessoas podem ver e se interessar, igualmente, pela leitura, elas se assustam como se estivessem se dando conta, pela primeira vez, de que tudo o que escreveram será lido por outras pessoas e haverá consequências. No romance, ao assistir ao programa de televisão e ouvir as provocações do apresentador de que a narrativa pode ser sobre Jackson, também se assustam.

Quanto ao *design* da capa do livro intradieético, a adaptação fílmica não discute a respeito, apenas a materializa: o tom da cor azul e o branco, a fonte utilizada nas palavras e o desenho da pomba da paz. No momento em que as personagens autoras, Skeeter, Aibileen e Minny examinam a capa pela primeira vez, no romance, elas apreciam o design e gostam da pomba branca desenhada. É a pomba da paz e remete a uma mensagem significativa. Aibileen e Minny conversam:

– Acho que a pomba tá bonita.

- A dona Skeeter disse que a pomba da paz é o sinal de que melhores tempos tão por vir. Diz que as pessoas tão usando isso nas roupas lá na Califórnia.
- Não me interessa as pessoas na Califórnia – diz Minny, olhando fixo pra capa. – Só me interessa o que as pessoas em Jackson, Mississippi, vão dizer sobre o livro. (STOCKETT, 2013, p. 505).

A esperança contida na mensagem do símbolo de um futuro melhor, representada pela pomba da paz, toca a personagem Aibileen no contexto macro da vida e toca Minny no contexto mais próximo da sua realidade. Ao refletir sobre as duas perspectivas a respeito das questões apresentadas acima, no romance e na adaptação fílmica, em sala de aula, é possível analisar na prática o que Ramos e Teixeira (2010, p. 7) afirmam:

Uma das principais contribuições de Bergala contidas na hipótese-cinema é a ideia de que essa arte na escola, como as demais, é um encontro com a alteridade. É algo que causa estranheza, porque rompe com a cultura escolar instituída na qual o cinema, quando nela está, costuma ser didatizado e instrumentalizado como mero recurso metodológico, entre outras de suas restritas formas de habitar os territórios escolares. Contrariando essa lógica, o cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades. Outros enredos. Novas imagens. Luminosidades tantas.

A partir da perspectiva percebida no nosso *corpus*, segundo a qual o texto-fonte e o adaptado podem discutir as mesmas questões sob óticas diferentes, de acordo com o que se espera do público que consome cada um dos textos, o escrito e o audiovisual, é possível pensar maneiras de desenvolver, nos estudantes, o olhar para a diversidade, em diferentes formas que a vida em sociedade apresenta.

4.3 Da narração

No romance, as personagens Aibileen, Minny e Srta. Skeeter se alternam como narradoras. Apenas um capítulo tem narrador em terceira pessoa: o capítulo 25, intitulado *O baile*. A primeira narradora é Aibileen, depois o romance é narrado por Minny, e a Srta. Skeeter é a terceira a narrar o texto literário em estudo. Depois elas continuam se alternando, normalmente seguindo a mesma ordem: Aibileen, Minny, Srta. Skeeter. O tempo inteiro, portanto, o leitor pode entender que as três participam da produção da narrativa apresentada.

Durante praticamente todo o filme, o espectador entende a Srta. Skeeter como a única autora do livro, a personagem Aibileen como primeira entrevistada e a personagem Minny como segunda entrevistada. Em duas horas e nove minutos de filme, no entanto, há uma cena

que apresenta Aibileen e Minny como autoras, tanto quanto Skeeter. A cena se passa na igreja dos negros, em que Minny e Aibileen chegam e encontram o templo lotado, surpreendendo Aibileen. É uma homenagem dos membros da igreja, que reconhecem Aibileen como uma das autoras. Minny é chamada à frente por Aibileen, que reconhece a amiga como co-autora, igualmente. O pastor da igreja entrega a Aibileen um exemplar da obra publicada, em que, oficialmente, consta autor anônimo, com as assinaturas de todas as pessoas presentes. Eles também entregam um exemplar para ser levado à Srta. Skeeter. É a ocasião em que a adaptação fílmica faz o espectador entender que as três são autoras da obra escrita dentro do romance maior.

Na adaptação fílmica, depois da primeira cena, em que Skeeter anota o nome do livro a ser escrito, aparece Aibileen sendo entrevistada por ela, respondendo a algumas perguntas sobre a sua vida como empregada doméstica. Quanto à narração do enredo, a personagem Aibileen é quem a assume, como uma representação da entrevista conduzida inicialmente por Skeeter. Ela se torna narradora onisciente e conta toda a história aos espectadores.

Stam (1981, p. 55) afirma que “na arte auto-reflexiva, a mão do artista é, antes de mais nada, visível”. Em *Histórias Cruzadas*, o processo de escrita de um livro é exposto ao leitor e ao espectador. A parceria entre Skeeter e Aibileen inicia na casa da personagem Elizabeth Leefolt, empregadora de Aibileen. Durante um encontro do clube de bridge, Skeeter comunica às amigas que conseguiu um emprego, no jornal, e pede a colaboração de Aibileen. De acordo com as convenções sociais de então, ela faz o pedido a Elizabeth, apesar de Aibileen estar presente, como mostram as imagens a seguir:



Figura IV: Cena em que Skeeter pede a Elizabeth que Aibillen a ajude.

Apesar de estar ouvindo toda a conversa, a empregada doméstica não pode decidir por si mesma se vai ou não vai ajudar Skeeter com a coluna sobre serviços domésticos. Quem tem o poder de autorizar é a mulher branca para quem ela trabalha. A reação de Elizabeth, quando Skeeter faz o pedido, é: “Aibileen, a minha Aibileen?”, como se a amiga estivesse pedindo emprestado um objeto: sapato, o meu sapato?, por exemplo. Skeeter está atenta a isso e fica cada vez mais obstinada para escrever tudo, registrar os fatos e fazer o mundo inteiro ler o que já é tão comum, nos ambientes que frequenta, mas a incomoda. O desejo de mudança é uma provocação para escrever e ela não quer desistir.

Após algum tempo entrevistando Aibileen, na casa de Elizabeth, sobre as dicas a respeito dos trabalhos domésticos solicitados pelas leitoras da coluna do jornal em que está trabalhando, Skeeter começa a falar sobre o problema do racismo e pergunta se Aibileen não deseja mudar as coisas. É uma situação constrangedora para Aibileen, que precisa manter o emprego, além de estar ciente de tantas outras questões envolvidas.

Tendo sido abordada, na parada de ônibus, pela Srta. Skeeter, que propõe a participação na escrita do livro, Aibileen menciona Jim Crow e alguns relatos sobre pessoas negras severamente punidas por terem ousado se expressar quanto à opressão sofrida. Ela se nega a participar do projeto arriscado de Skeeter e vai para casa a pé. Em seguida, como quem conhece de cor, narra uma lista de regras sobre o que as pessoas negras podem e o que não podem fazer:

Ninguém pode solicitar que uma mulher branca amamente em alas ou quartos onde haja homens negros.
Livros não deverão ser trocados entre escolas de brancos e escolas de gente de cor, mas deverão continuar sendo usados pela raça que primeiro os utilizou.
Nenhum barbeiro de cor poderá trabalhar para mulheres ou meninas brancas.
Toda pessoa que publicar, divulgar ou circular temas escritos a favor da aceitação pública de igualdade entre negros e brancos está sujeita à prisão.

Durante a narração de Aibileen, Skeeter aparece saindo da biblioteca do Capitólio levando na mão esquerda um exemplar do panfleto intitulado “MISSISSIPPI: Leis de Conduta de Não Brancos e outras minorias”. Não há fala de Skeeter, só a sequência de sua saída da biblioteca e, posteriormente, ela sentada em um banco, em frente ao local, lendo o que Aibileen está narrando, conforme as seguintes imagens:



Figura V: Cena em que Skeeter lê o folheto da biblioteca.

A personagem realiza, portanto, uma pesquisa sobre o ambiente em que precisa penetrar para colocar em prática o seu projeto de escrita de uma narrativa sobre a realidade que pouco conhece – e admite que precisa se informar a respeito, a fim de se considerar legitimamente apta a empreender o feito. O romance, por sua vez, apresenta o momento da pesquisa de Skeeter sob sua própria narração, entrando no espaço da biblioteca em que a personagem procura material para estudar:

Na sala sobre a história do Mississippi, procuro qualquer coisa que fale remotamente de relações interracialis. Encontro apenas livros sobre a Guerra Civil, mapas e velhos catálogos telefônicos. Eu me equilibro nas pontas dos pés para ver o que está na prateleira mais alta. É aí que enxergo um livreto, deitado de lado em cima do *Mississippi River Valley Flood Index*. Uma pessoa de tamanho normal nunca o teria visto. Puxo-o para baixo, para ver a capa. O livreto é fino, impresso em papel vegetal, um pouco amassado, encadernado com grampos. “Compilation of Jim Crow Laws of the South”, diz a capa. Abro o livro, que estala e faz um pouco de barulho.

O livreto é simplesmente uma lista de leis dizendo o que pessoas de cor podem e não podem fazer em vários estados sulistas. Passo os olhos pela primeira página, intrigada sobre a razão de isso estar aqui. As leis não são nem ameaçadoras, nem amigáveis, apenas citam os fatos:

[...]

Leio quatro das vinte e cinco páginas, estupefata com a quantidade de leis que existem para nos separar. [...] Todos nós sabemos dessas leis, vivemos aqui, mas não falamos a respeito delas. Essa é a primeira vez que as vejo escritas. (STOCKETT, 2013, p. 227-228).

A Srta. Skeeter, então, entende melhor a dimensão da situação de perigo em que se coloca ao se reunir com as empregadas domésticas negras para escrever um livro que expressa a realidade da condição da mulher que vive uma relação de trabalho racista e opressora. Tanto

no romance quanto na adaptação fílmica, a sua atitude de realizar pesquisas a respeito do assunto sobre o qual escreve, é exposto ao leitor/espectador, seja com a participação da personagem Aibileen, na adaptação fílmica, ou não. Ela observa que a consciência coletiva conhece todas as leis, mas nunca se fala a respeito e que estava realmente lendo as normas, por escrito, pela primeira vez, na vida. A percepção de que os costumes tendentes a separar as pessoas, pela cor da pele, estão dispostas por escrito, como determinação legal, exerce o grave efeito de deixar Skeeter estupefata. Na adaptação fílmica, uma das suas primeiras cenas que mostram a segregação ocorre num posto de gasolina, no cadillac da família, observando o cinema, bem ao lado, e as pessoas negras entrando separadamente:



Figura VI: Cena de Skeeter no posto de gasolina olhando para o cinema.

A sua reação é um olhar de insatisfação, com rugas na testa e os cantos da boca pressionados. São marcas de contrariedade, como quem pensa: o que eu estou vendo não está certo, não me agrada. A entrada para as pessoas de cor fica ao lado da edificação em que se encontra o cinema, sem cobertura para proteger a clientela do sol ou da chuva, se for o caso, e as pessoas negras devem subir uma escada para chegar ao local designado a elas, separado do local designado às pessoas brancas. Rancière comenta: “O cineasta insere as imagens-ação, as imagens-percepção e as imagens-afeto em um sistema de relações que as enquadra e as transforma” (RANCIÈRE, 2012, p. 31). Em uma sequência sem qualquer fala, apenas as imagens e a interpretação da atriz podem fazer o espectador perceber o que se passa na mente da personagem, diante da situação que se apresenta. Linda Hutcheon, recorrendo aos teóricos Gidding, Selby e Wensley (1990), ensina:

Contar não é o mesmo que mostrar. Tanto as adaptações para o palco quanto para a tela devem usar o que Charles Sanders Peirce chamou de signos indexicais e icônicos – isto é, pessoas de verdade, lugares e coisas –, enquanto a literatura utiliza signos simbólicos e convencionais. (HUTCHEON, 2013, p. 73).

Assim como o texto-fonte expressa em palavras o sentimento de cada uma das personagens e as descrições dos fatos ocorridos, o cinema tem outros recursos para transmitir as mesmas informações. Ainda sobre a leitura que Skeeter faz, do material normativo a respeito da conduta dos negros, tanto o romance quanto a adaptação fílmica revelam o caráter ativo e criativo do ato de ler. Hutcheon (2013, p. 37) afirma:

Leitura e escrita são ambas exercícios ativos e criativos e sempre foram; talvez seja apenas o grau de autoconsciência quanto às suas naturezas quase paralelas que aumentou. Na metaficção, o leitor ou o próprio ato de ler frequentemente se tornam partes tematizadas da situação narrativa, reconhecidas como tendo uma função coprodutora.³²

A leitura, tanto no momento em que Skeeter lê o material normativo, quanto no momento em que as pessoas começam a ler o livro já publicado, é um aspecto importante, na adaptação fílmica e também no romance, que revelam a estratégia metaficcional descrita na citação acima, no contexto do *corpus* deste trabalho. Tanto o romance quanto a adaptação fílmica revelam ao leitor e ao espectador as consequências do ato de ler. Ou seja, quando as personagens escritoras se deparam com as pessoas lendo o produto do seu trabalho, o livro pronto, elas assumem uma nova postura em relação aos riscos que sofrem por terem realizado tão ousado projeto. É a narrativa concedendo uma função coprodutora ao ato de ler, o que o torna uma parte tematizada da situação narrativa.

4.4 Da condição de escritoras

A escrita do livro de entrevistas está acontecendo, mesmo que Aibileen seja a única empregada doméstica negra a participar. No romance, ela escreve a própria história em co-autoria. Assim, o livro de entrevistas ainda não conta com entrevistadas, exatamente. As outras empregadas domésticas comentam o assunto, nas suas conversas, já que Aibileen tenta convencer as colegas a participarem. Mas o receio é grande. No capítulo 3, analisamos a questão do lugar de fala e o receio inicial das mulheres negras em face da entrevistadora branca.

Na adaptação fílmica, Minny expressa a preocupação de maneira enérgica. Ela entra pela cozinha, na casa de Aibileen, e Skeeter está presente. Zangada, fala que está indignada

³² Reading and writing are both active, creative exercises and always have been; it is perhaps merely the degree of self-consciousness regarding their quasi-parallel natures that has increased. In metafiction the reader or the act of reading itself often become thematized parts of the narrative situation, *acknowledged* as having a co-producing function.

com o que vê e sai batendo a porta. Vai até o lado de fora, batendo os pés com firmeza e, como quem não acredita no que está para fazer, para e volta a entrar, determinada. Skeeter se assusta e fica de olhos arregalados, imóvel. Minny faz questão de estabelecer regras para se sentir no controle da situação. Ela está em seu bairro negro, na casa de sua melhor amiga negra, diante de uma mulher branca. É o seu território, seu lugar negro. Ali, pelo menos naquela situação, ela precisa estar no comando. Observe a cena:



Figura VII: Cena em que Minny aceita participar do projeto

A personagem está com o dedo indicador da mão direita em riste, a sua fala é aguda, os cantos da boca e o pescoço muito tensos. Ela aceita que a sua experiência, como empregada doméstica negra, em casa de famílias brancas, seja escrita, mas a mulher branca precisa entender que não se trata de um jogo, é um caso muito sério. Elas precisam se entender quanto à gravidade da situação.

No romance, a narração feita por três diferentes narradoras, cada uma contando a história de acordo com a sua própria perspectiva, é uma importante estratégia metaficcional, pois ressalta a alteridade, o fato de que as mesmas experiências podem ser sentidas de maneiras diferentes, em cada um dos indivíduos que as vivenciam. O cinema, especialmente quanto aos filmes pensados para alta bilheteria e premiações, na indústria cinematográfica de alcance mundial, como *Histórias Cruzadas*, ainda não se abriu à possibilidade de dividir o protagonismo – ou o papel principal, o chamado prêmio de melhor atriz – entre mais de uma personagem. Assim, a narração da adaptação fílmica é assumida por Aibileen (e a atriz Viola Davis concorreu ao prêmio de melhor atriz), não como escritora, mas como principal entrevistada, pois a condição de escritora e entrevistadora da obra intradieética é dada a Skeeter. Quanto ao aspecto econômico da adaptação fílmica como a que estamos analisando,

Linda Hutcheon (2013) oferece uma explicação bastante pertinente que devemos considerar, para refletir sobre as diferenças entre o texto literário e o filme:

Como isso sugere, o aspecto econômico é um fator condicionante da adaptação em todos os modos de engajamento. [...]; a escritura de romances é sincronizada para coincidir com o lançamento de um filme. [...] As editoras publicam novas edições de obras literárias adaptadas no mesmo período do lançamento da versão cinematográfica, e invariavelmente colocam fotos dos atores ou de cenas do filme na capa. Questões econômicas gerais [...] devem ser consideradas em qualquer teoria geral da adaptação (HUTCHEON, 2013, p. 57).

A atribuição do papel de escritora a Skeeter, na adaptação, causa algumas incoerências. O filme não tem uma cena em que Aibileen escreve as suas próprias histórias num bloco de anotações, como no romance, mas na cena em que é demitida da casa de Elizabeth, por Hilly Holbrook, ela diz que as pessoas estão comprando o livro que ela escreveu. Na homenagem feita pelos membros da igreja, é também declarada escritora do livro, tanto quanto Skeeter. É o texto literário influenciando a adaptação, que não tem muito espaço para preencher algumas lacunas. Ainda, algumas pequenas incompatibilidades podem existir, causando até algumas reflexões políticas, que podem ser discutidas em outros trabalhos, como a semelhança entre as despesas da casa de Aibileen, mulher trabalhadora pobre, e a da casa de Skeeter, de família produtora de algodão, rica:



Figura VIII: Cenas mostrando as cozinhas de Aibillen e da família de Skeeter

O romance, ao descrever a situação financeira de Aibileen, menciona produtos que a vizinha planta no seu quintal e que servem para complementar as lacunas que o salário não pode preencher, quanto às necessidades de alimentação. São detalhes, talvez, que o cinema coloca para procurar causar a sensação de igualdade entre as personagens envolvidas na escrita do livro. De fato, “o cinema não é um sistema discreto de significação, assim como a escrita. O cinema incorpora as tecnologias e os discursos distintos da câmera, iluminação, edição, montagem do cenário e som – tudo contribuindo para o significado” (TURNER, 1997, p. 56).

Ainda, outra questão que envolve a condição de escritora da personagem Skeeter, é a situação em que ela precisa escrever a própria narrativa de vida, como pessoa branca que vive na casa da família e foi educada por uma empregada doméstica negra. A editora faz questão do capítulo em que a escritora branca narra a sua versão sobre o que é ter uma mulher negra trabalhando na sua casa de família branca. Trata-se de uma questão delicada, pois a saída da empregada Constantine da sua casa é ainda uma história não contada em detalhes, na sua casa, e perturba muito a cabeça da jovem, que aprendeu a amar a empregada da família.

No romance, Aibileen, que é também escritora da obra escrita em conjunto, escreve tudo o que sabe e entrega o material a Skeeter. A própria Skeeter toma conhecimento dos fatos que envolvem a sua própria história, através da leitura do relato escrito pela sua colega de trabalho, a co-autora Aibileen. O recurso metaficcional de expor o ato de elaborar o texto literário, expressa, então, que mesmo a realidade pode ser revelada apenas através da escrita. Gustavo Bernardo afirma:

A ficção não tem a obrigação de dizer a verdade, mas sim a de firmar (ou filmar) uma verdade. O ato de “dizer a verdade” supõe somente uma verdade prévia à ação de expressá-la, enquanto o ato de “firmar uma verdade” supõe uma verdade possível dentre outras. A verdade “mesma” é cinzenta, sensaborosa e, em última análise, inacessível, ao passo que a verdade do poeta é colorida, succulenta e intensa. (BERNARDO, 2010, p. 182).

A adaptação fílmica, a respeito da narrativa sobre a saída de Constantine da casa da família de Skeeter, é totalmente contada pela mãe de Skeeter, que exige saber de tudo o que aconteceu. É uma sequência que parece emocionar mais os espectadores do que teria sido, caso tivéssemos Skeeter lendo o texto, com a narração de Aibileen ao fundo. Assim, a adaptação fílmica e o texto literário possuem diferentes maneiras de revelar as estratégias metaficcionais, mantida a autorreferencialidade, pois nos dois textos não há dúvidas de que o processo de escrever um livro é exposto aos leitores e espectadores.

4.5 Da condição de leitores

A televisão está mostrando a marcha de Martin Luther King para a capital do país. Duzentas e cinquenta mil pessoas participam, inclusive sessenta mil pessoas brancas. Aibileen e Minny estão na igreja, com algumas pessoas, assistindo. “– O Mississippi e o mundo lá fora são dois lugares bem diferentes – diz o diácono, e todo mundo concorda, pois não é que é

verdade?” (STOCKETT, 2013, p. 382). Na adaptação fílmica, as cenas em que os programas de televisão mostram notícias sobre o movimento antirracista aparecem nas casas de pessoas brancas, com os empregados negros acompanhando. São espectadores das notícias, seja em forma de entrevista a Malcolm X, seja sobre a marcha de Martin Luther King.

Tanto quanto mostra as escritoras, a obra mostra leitores e espectadores. O ato de assistir e o ato de ler, no romance ou na adaptação fílmica, provocam diferentes reações. A condição de leitor/espectador se duplica, causando a dupla possibilidade de análise. O que é o ato de ler/assistir ao *corpus*, diante da atitude dos personagens, que também leem/assistem? Adriana Fresquet compreende a importância de levar uma discussão assim para a escola:

[...] é possível passar pela experiência de três gestos cinematográficos, que são intelectuais também. A *escolha*, a *disposição* e o *ataque*, são gestos recorrentes na pré-produção, na produção e na pós-produção. Extrapolar sua intensidade para o universo da educação é apenas um exemplo da luz do que chamamos a potência pedagógica do cinema. (FRESQUET, 2010, p. 2).

As possibilidades pedagógicas em torno da discussão a respeito da leitura e da recepção dos trabalhos que as pessoas realizam e publicam são inúmeras. Quando o livro está publicado, e as pessoas são vistas lendo, no romance, Minny conversa com Aibileen e se surpreende por estar calma e a amiga apreensiva. Costumeiramente, o comportamento das duas é o oposto disso. A resenha do livro que elas escrevem já foi mostrada no programa de tevê. O apresentador instigou a ideia de que a história se passa em Jackson e faz as pessoas procurarem saber. As personagens sentem forte receio quanto à reação de Hilly Holbrook, a líder branca que provavelmente desejará se vingar; Minny conforta Aibileen:

– Escute – digo, porque uma coisa começa a fazer sentido. – Já que Dennis James fez tanto estardalhaço a respeito, a gente *sabe* que ela vai ler. Todo mundo na cidade vai ler, agora. – E, enquanto digo isso, me dou conta que é verdade. – Não chore ainda, porque talvez as coisas tão acontecendo bem do jeito que tinham que acontecer. (STOCKETT, 2013, p. 517).

A reação de Aibileen parece expressar o resultado acumulado de todo o receio contido, no processo de escrita da obra já publicada. Agora, sim, as consequências vão bater à sua porta. Minny já estava preparada, consciente do que iria enfrentar. Skeeter também enfrentaria as suas. Outra situação de metaficcionalidade é a descrição da causa do rompimento do seu namoro com Stuart.

No romance, o rompimento ocorre duas vezes e a primeira delas não tem qualquer motivação relacionada à publicação do livro. A adaptação fílmica reduz ainda mais a participação masculina, na narrativa, omitindo toda a história do noivado anterior de Stuart. O segundo rompimento, no romance, é motivado pela sensação de ser enganado, da parte de Stuart, quando leva um anel de noivado para pedir Skeeter em casamento. Na adaptação fílmica, Stuart rompe o relacionamento somente depois de ver o livro publicado e por se sentir ofendido como indivíduo pertencente à classe de pessoas brancas. Assim, percebe-se que a cena também torna o ato de ler (de Stuart) uma parte tematizada da narrativa que ora analisamos.

A adaptação fílmica parece ressaltar o aspecto metaficcional, de modo mais apropriado, quanto ao término do relacionamento de Skeeter e Stuart, que no romance. A insegurança do rapaz, quanto aos sentimentos que nutria pela ex noiva, não faz parte da narrativa fílmica. No filme, o jovem rompe relações unicamente pelo fato de que se escandaliza em tomar conhecimento do trabalho de escrita empreendido pela namorada, expondo ao espectador a informação de que a escrita envolve consequências à escritora na sua vida pessoal e a mulher branca vive isso tanto quanto as mulheres negras, que se arriscam até mesmo na sua integridade física.

4.6 Considerações

O romance em estudo, *A Resposta*, e a sua adaptação fílmica, *Histórias Cruzadas*, são essencialmente metaficcionais por conterem uma narrativa dentro da narrativa e por revelarem como se dá o processo de elaboração e publicação de um texto literário, de acordo com o que explica Bernardo (2010, p. 09): “O que é a metaficção? Trata-se de um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma”. E também:

A ficção que chama a atenção sobre a sua própria condição ficcional termina por levantar questões relevantes sobre as relações entre ficção e realidade e, adiante, questões decisivas sobre a própria realidade. O documentário que chama a atenção sobre a sua condição igualmente ficcional aprofunda essas questões (BERNARDO, 2010, p. 183).

Ao levantar questões relevantes sobre a realidade das personagens, no contexto da narrativa estudada, entre ficção e realidade, os textos se abrem aos leitores e aos espectadores impulsionando a aprendizagem. O ato de adaptar o romance, analisado neste capítulo, também

provoca pedagogicamente e impulsiona diversas conexões com o aprendizado, a escola e a realidade, sobretudo no Brasil, em que o racismo e a violência contra as pessoas negras são ainda muito presentes.

Na cena final, Aibileen sai da casa de Elizabeth, chorando e pensando em tudo o que aconteceu. Ela começa a caminhar pela rua larga, asfaltada, no bairro muito bem arborizado, numa reta, sem olhar para trás, determinada. A trilha sonora, *The living proof*, interpretada por Mary J. Blige, fala sobre o futuro: que será um longo caminho, uma escalada, noites solitárias, mas ela está pronta para seguir em frente. Ela está feliz porque o pior passou e agora poderá começar a viver – agora, ela poderá fazer qualquer coisa e não tem medo de respirar.

Quando Aibileen conta a Skeeter a respeito da morte do filho, Treelore, ela fala que não consegue respirar, no dia do aniversário de morte dele. “Eu não consigo respirar” tornou-se a expressão da resistência negra à opressão do racismo estrutural. No dia 25 de maio de 2020, em Minneapolis, Estados Unidos, o assassinato do homem negro George Floyd, por um policial, em plena luz do dia, numa rua da cidade, tornou-se notícia de comoção internacional, gerando protestos de diversos movimentos antirracistas, ao redor do mundo, com o uso da máxima “Eu não consigo respirar”, palavras pronunciadas por Floyd, no momento do homicídio, ouvido pelas pessoas presentes. Era o pedido de socorro do homem, perplexo e indefeso, como vítima de um crime tão grave, a sentença à “pena de morte” imposta pelo racismo, sem qualquer fundamentação jurídica, sem ter passado por um devido processo legal, sem trânsito em julgado, sem sentença condenatória, nada. Apenas um ato arbitrário criminoso, cometido por um policial branco racista. “Vidas negras importam” também foi uma máxima do movimento de protesto, responsável por inúmeras marchas ocorridas não apenas em diversas cidades dos Estados Unidos, mas também no mundo.

“Eu não consigo respirar” tem feito parte da questão antirracista, nos Estados Unidos, há bastante tempo. A frase tinha sido usada por Eric Garner, em 2014, vítima de homicídio praticado por um policial, em Staten Island, Nova Iorque. Estamos analisando um romance publicado pela primeira vez em 2009 e uma adaptação fílmica de 2012, ambos anteriores aos assassinatos de Eric Garner e de George Floyd. É que a violência do racismo causa o efeito da asfixia, há muito tempo.

Na trilha sonora, a voz afirma que não tem medo de respirar. Ela superou os problemas. Na canção, ela ainda afirma que sabe para onde caminha porque sabe onde esteve. Ao interlocutor, diz:

THE LIVING PROOF – Mary J. Blige

It's gonna be a long long journey
 It's gonna be an uphill climb
 It's gonna be a tough fight
 There's gonna be some lonely nights
 But I'm ready to carry on

I'm so glad the worst is over
 ('Cause it almost took me out)
 I can start living now
 Oh, I feel like I can do anything
 And finally I'm not afraid to breathe

Anything you say to me
 And everything you do
 You can't deny the truth
 'Cause I'm the living proof
 So many don't survive
 They just don't make it through
 But look at me, oh
 I'm the living proof
 Oh, yes I am

Thinkin' 'bout life's been painful
 (Yes it was)
 Took awhile to learn how to smile
 So now I'm gonna talk to my people, oh
 About the storm, oh
 About the storm, oh

So glad the worst is over
 ('Cause it's all beneath me now)
 I can start flying now, oh
 My best days are right in front of me
 Yet I'm almost there
 'Cause now I'm free, oh

Anything you say to me
 And everything you do
 You can't deny the truth
 'Cause I'm the living proof
 So many don't survive
 They just don't make it through
 But look at me, oh
 I'm the living proof

I know where I'm going, hey
 'Cause I know where I've been, oh
 I got a few stars that's showin', hey
 I'ma stay strong, keep going
 That's the way that I'll win

Anything you say to me
 And everything you do

(Everything you do)
 You can't deny the truth
 'Cause I'm the living proof
 So many don't survive
 They just don't make it through
 But look at me, yeah yeah
 I'm the living proof

Nothing 'bout my life's been easy, no
 But nothing's gonna keep me down, no, down, no
 'Cause I know a lot more today
 Than I knew yesterday
 So I'm ready to carry on
 Oh Lordy!³³

A cena final do filme, portanto, representa a saída da mulher negra da situação de opressão, do bairro das pessoas brancas para a parada de ônibus que a levará ao seu bairro negro. Cada passo dado por ela é mostrado, no ritmo natural do seu caminhar, ao som da música que sintetiza a caminhada realizada. Ao mesmo tempo em que Aibillen caminha pela rua até a parada de ônibus, a canção fala que foi uma longa jornada. Mary J. Blige assistiu ao filme para compor a canção. Assim, a trilha sonora em apreço é também uma adaptação.

“Você não pode negar a verdade porque eu sou a prova viva”. A mulher negra está pronta para seguir em frente, ela vai de cabeça erguida, ela está pronta. A carga emocional da cena final da adaptação fílmica é tocante, mas é importante advertir:

A arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso. A escola pode possibilitar o encontro com o cinema, ajudar os alunos a entendê-lo melhor enquanto arte, mas não pode obrigar ninguém a ser tocado por um determinado filme. Este processo é absolutamente individual, ainda que ocorra numa situação de experiência muda coletiva. (LEITE e RODRIGUES, 2010, p. 101).

³³ TRADUÇÃO: EU SOU A PROVA VIVA

Vai ser uma longa viagem/ Vai ser uma subida da montanha/ Vai ser difícil/ Vai haver algumas noites solitárias/ Mas eu estou pronta para continuar./ Estou tão feliz que o pior já passou/ Eu posso começar a viver agora/ Eu sinto que eu posso qualquer coisa./ E, finalmente, eu não tenho medo de respirar/ Qualquer coisa que você disse para mim/ E tudo que você faz/ Você não pode negar a verdade/ Porque eu sou a prova viva/ Tantos pensamentos, lutas/ Eles simplesmente não podem fazê-lo até o fim/ Mas olhe para mim/ Eu sou a prova viva/ Oh sim eu sou./ Pensando sobre se a vida foi dolorosa/ Sim, foi/ Levou muito para aprender a sorrir/ Então agora eu estou indo falar com o meu povo sobre a tempestade/ Oh tão feliz o pior já passou/ Eu posso começar a voar agora/ Meus melhores dias estão na minha frente/ Estou quase lá/ Porque agora eu sou livre/ Tudo que você diz para mim/ E tudo que você faz/ Você não pode negar a verdade/ Porque eu sou a prova viva./ Tantos os que lutam/ Eles simplesmente não podem fazê-lo até o fim/ Mas olhe para mim/ Eu sou a prova viva./ Eu sei onde eu estou indo/ Porque eu sei onde eu estive/ Eu vou sentir que começa esclarecimento/ Eu vou continuar jogando/ Essa é a maneira que eu irei/ Tudo que você diz para mim/ E tudo que você faz/ Você não pode negar a verdade/ Porque eu sou a prova viva/ Tantos os que lutam/ Eles simplesmente não podem fazê-lo até o fim/ Mas olhe para mim/ Eu sou a prova viva./ Nada sobre a minha vida tem sido fácil/ Mas nada vai me manter para baixo/ Porque eu sei muito sobre hoje/ E eu sei do ontem/ Então, eu estou pronto para continuar/ Oh senhor!

É claro que estudar literatura e cinema, ou qualquer outra arte, envolve a questão da recepção. Algumas pessoas, inclusive professoras e professores, podem fazer leituras diversas das que se apresentam neste trabalho. Não se trata de ensinar e determinar a leitura que a obra de arte deve provocar. No entanto, é de muito valor que se possibilite o encontro mencionado na citação acima. Diversas portas para o desenvolvimento dos jovens estudantes do Ensino Fundamental podem ser abertas e inspiradas.

5 RELATÓRIO DO PROJETO DIDÁTICO

A presente pesquisa investiga a viabilidade do ensino das estratégias da metaficção, no Ensino Fundamental. Para investigar tal viabilidade, é imprescindível a aplicação de um projeto didático, numa turma real. Elaborado antes do início da pandemia, o projeto foi aplicado no ano letivo de 2021. Esperava-se aplicar em uma turma de nono ano, presencialmente, em 2020. No item 5.2, explicaremos o motivo pelo qual não foi assim. O projeto foi aplicado em uma turma de sétimo ano, no modelo remoto.

A expectativa, desde o início, era de que o ensino envolvendo estratégias da metaficção, voltado ao Ensino Fundamental, seria não somente possível como também necessário, afinal de contas, objetos da ficção envolvendo diferentes signos metaficcionais têm ganhado muito espaço, no campo artístico literário.

O ensino das funções da linguagem introduz o estudo, aprofundando-se na função metalinguística, ao lado da função poética, para chegar à metaficção, a expressão mais ousada da função metalinguística da linguagem. É claro que a proposta é pensada para o nível do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, deve considerar as competências e habilidades dos estudantes de sexto a nono ano, que, no ensino regular, estão na faixa etária dos dez aos quinze anos, mais ou menos. Aliás, sob qualquer aspecto, o ensino que envolve objetos artísticos do cinema e da literatura, deve considerar o nível do público alvo, evidentemente. O estudo das estratégias metaficcionais pode ser aprofundado, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Desde a seleção do objeto de análise, o *corpus* deste trabalho, o nível dos estudantes tem sido levado em conta.

Neste capítulo, apresentaremos o procedimento aplicado, em sua trajetória até ao resultado do exercício avaliativo: a produção textual realizada pelos estudantes. Observamos que o procedimento previsto pelo projeto didático – original no apêndice – não foi totalmente realizado, tendo em vista que se pensava um modelo de ensino presencial, regular, mas que mostrou-se possível no remoto também. As contingências da pandemia causaram algumas mudanças em toda a estrutura da Educação, no mundo.

Além disso, o capítulo aponta dados específicos, em torno da aplicação do projeto didático da pesquisa, como a referência às habilidades da BNCC, para os anos finais do Ensino Fundamental, que o projeto pode desenvolver, já que a prática de relatar as habilidades envolvidas tem sido vivenciada pelos docentes da Educação Básica, nos relatórios e no preenchimento dos diários online.

5.1 Do ensino de leitura literária

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua introdução, utiliza a expressão “aprendizagens essenciais”, que pode levar a inúmeras reflexões. Essencial pode significar “o que é, na essência,” e pode significar “de máxima e prioritária relevância”. Que aprendizagens devem ser consideradas como aprendizagens, na essência, e também aprendizagens de máxima e prioritária relevância, para os jovens, na nossa escola, no sétimo ano de 2021?³⁴ Tal questionamento certamente tem feito parte da vida de todas as pessoas responsáveis pelos estudantes, sejam professoras e professores, mães e pais (e outros familiares), equipe gestora, equipe técnica etc.

Adolescentes nascidos no século XXI – é como eu costumo pensar a respeito dos estudantes sob minha responsabilidade, hoje – são pessoas que, como diz a BNCC, precisam se “reconhecer em seu contexto histórico e cultural”. Em plena pandemia, o contexto histórico é inegavelmente desfavorável. Impossível não se preocupar, pois o distanciamento imposto pelo perigo de infecção do vírus, que tem levado milhares de brasileiros à morte, impede os estudantes de frequentar o espaço físico da escola, lugar em que poderiam conviver com outras pessoas da mesma faixa etária. Todos nós sentimos muita falta de tal convivência, que se procura sanar, pelo menos em parte, pelos instrumentos tecnológicos ao nosso alcance, especialmente o Google Meet, em que ocorrem as aulas síncronas, no ensino remoto.

Nesse contexto, problemas emocionais se desenvolvem prematuramente, inclusive a experiência do luto que, sem a pandemia, era situação rara no contexto do Ensino Fundamental. Agrava-se, também, o problema social da violência doméstica contra a mulher etc. A mentalidade dos estudantes envolvidos na pesquisa é, assim, um pouco diferente da esperada, quando da elaboração dos projetos – o projeto de pesquisa e o projeto didático, dentro da pesquisa.

A seguir, a lista de habilidades da BNCC, no campo artístico literário, para o Ensino Fundamental (anos finais), em Língua Portuguesa, que podem ser utilizadas para a realização do nosso projeto didático. Os códigos são interpretados assim: EF69LP44 é Ensino Fundamental (EF); 69, 6º ao 9º ano; LP é Língua Portuguesa; 44 (dois números no final do código) é o número da habilidade. Seleccionamos seis habilidades adequadas:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos

³⁴ Contextualizei sétimo ano de 2021 por ser a turma em que o projeto didático foi aplicado.

formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

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

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*³⁵, dentre outros.

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

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BRASIL, 2017).

Apontar as habilidades, aqui, é importante porque o projeto didático foi elaborado no ano de 2019, antes de assumirmos o procedimento de organizar os planos de aula citando a BNCC. Atualmente, todo o corpo docente é orientado pela Secretaria de Educação a mencionar as habilidades adequadas, em cada plano de aula e também nos relatórios e nos preenchimentos de diários online. Há um número imenso de habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa, na BNCC, em quatro campos: artístico-literário, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e práticas de estudo e pesquisa. Selecionamos as habilidades acima citadas no campo artístico-literário.

³⁵ “*Vidding* é uma prática de trabalho de fãs no fandom de mídia de criar vídeos a partir de filmagens de uma ou mais fontes de mídia visual, explorando assim a própria fonte de uma nova maneira”. (BRAINLY, 2022).

No capítulo 2, item 2.1, discutimos a literatura como direito humano que, como tal, deve fazer parte da escola. No próximo item, apresentaremos o contexto histórico em que se deu a aplicação do projeto didático da presente pesquisa, pois até mesmo o direito à educação tornou-se uma questão social discutida, durante a pandemia, diante de todos os protocolos de saúde que exigiram o distanciamento social.

5.2 Do ensino remoto no contexto da pandemia

O ano de 2020 foi o ano letivo mais difícil, para a Educação Básica, nos últimos tempos. O surgimento da pandemia da covid-19 forçou a escola, em todo o mundo, a manter suas portas fechadas, pois o distanciamento social se apresentava como uma necessidade, na prevenção contra o contágio universal. Nos primeiros dias, havia ainda a esperança de que a situação não duraria mais que dois ou três meses e a normalidade voltaria brevemente. Muitas escolas e universidades interromperam as suas atividades, então.

A escola do Ensino Fundamental, no entanto, se viu em um sério dilema. Seria correto manter crianças e adolescentes afastados do direito à educação? Convivendo com o problema da pandemia, procurando salvaguardar a saúde da população, a opção por manter o distanciamento social foi a medida adequada, seguida pelas autoridades competentes do poder público, na Paraíba e no mundo. O direito à educação deveria ser garantido, mesmo sem o funcionamento presencial. Sem a devida formação dos profissionais da área, a solução foi a implementação do ensino remoto, com grande dificuldade para muitos, sejam profissionais ou estudantes e seus familiares.

Implementar um modelo de ensino, sem o devido preparo, universalmente, foi uma medida radical, necessária ao contexto pandêmico, muito desafiador e – por que não dizer? – assustador. Os dias letivos se passavam enquanto professores e estudantes, no mundo inteiro, precisaram adquirir e, em muitos casos, aprender a usar dispositivos tecnológicos que viabilizassem a elaboração e distribuição de atividades didáticas e das aulas síncronas. Aplicativos de elaboração de formulários para a realização de exercícios de verificação da aprendizagem, ambientes virtuais de compartilhamento de atividades didáticas e de reuniões síncronas que suportassem dezenas de pessoas etc são mecanismos utilizados para a realização do ensino no modelo remoto, que a comunidade escolar foi obrigada a aprender a usar de repente, contando, muitas vezes, com a solidariedade quanto ao compartilhamento do conhecimento de quem já havia sido formado, por outras vias, a respeito do seu uso.

As aulas síncronas tiveram que ser aplicadas em carga horária menor que a do modelo presencial. Para Português, o modelo presencial das escolas municipais de João Pessoa dedica a carga horária de seis horas/aula por semana, cada uma de 45 minutos. No modelo remoto, o número de aulas síncronas, pelo aplicativo de reuniões, o Google Meet, foi de três horas/aula semanais, de 40 minutos, cada³⁶.

Em meio a tal contexto histórico, como estudante regular de Doutorado, com uma pesquisa em andamento, que inclui a aplicação de um projeto didático no Ensino Fundamental (anos finais), tomada de surpresa por tal realidade caótica, imaginei que o meu papel seria aguardar pelo momento propício e realizar a pesquisa de acordo com o planejado, em uma sala de aula que funcionasse no modelo presencial, sem fazer referência à pandemia. Ocorre que a pandemia mostra, ainda hoje, no início de 2022, que não é coisa passageira. Ainda exige cuidados rigorosos e, portanto, a escola ainda não funciona plenamente no modelo presencial.

Apliquei o projeto didático somente no quarto bimestre do ano de 2021, quando toda a equipe docente e alguns estudantes estavam vacinados. A expectativa era de que seria aplicada presencialmente, no tempo regular de aulas. Mas as diversas contingências da escola, que está em reforma e não retomou o funcionamento presencial, provocaram mudanças de planos. Assim, tive que aplicar a pesquisa nas minhas duas turmas de sétimo ano, remotamente. Algumas etapas do projeto tiveram que ser alteradas, mas conseguimos obter resultado consistente.

É importante observar que, além da pandemia, o município passou pela mudança de gestão, com as eleições de 2020. Naquele ano, solicitei a prorrogação do meu afastamento para os estudos, mas todos os pedidos de afastamento estavam sendo indeferidos pela gestão em exercício. Assim, tive que concluir a pesquisa enquanto atuava, como professora de quatro turmas, dois sextos e dois sétimos anos. Mencionar o fato aqui tem um propósito, que explico.

Afastei-me das aulas em meados de 2019 e retornei à escola em novembro de 2020. Enquanto estive afastada, a Educação Básica passou por uma mudança importante, que eu teria concluído o Doutorado sem vivenciar, caso tivesse continuado em afastamento. Os aprendizados relacionados ao ensino no modelo remoto, apesar de terem acontecido de forma intempestiva e sem previsão adequada, também favorecem a pesquisa.

Adotar a metodologia prevista pela BNCC, de planejamento de curso com fundamento nas competências e habilidades, procedimento ao qual o corpo docente do contexto em que eu

³⁶ Decisão tomada, em 2021, pela equipe docente da escola em que eu estou lotada, no município de João Pessoa – PB. A escola está localizada num bairro de classe média e há muitos estudantes com acesso às tecnologias. Não é a situação de todas as escolas da rede.

atuo começou a ser orientado na época em que eu me afastei e que, hoje, é obrigatório, está em consonância com a reflexão proposta pela imagem das nuvens, colocada na introdução deste trabalho. Estar numa escola, sob orientação de uma equipe gestora, especialmente da Diretora Pedagógica, e de uma equipe técnica, especialmente da Supervisora, da Psicóloga e da Assistente Social, recebendo informações precisas e claras sobre as contingências pedagógicas, do meu trabalho, e as contingências emocionais e sociais, dos estudantes, amplia a visão da pesquisadora. Ao mesmo tempo, a minha formação, como pesquisadora em fase final do Doutorado, amplia a visão da professora, mediante a transposição didática que a pesquisa também discute. A experiência faz duplicar o olhar, que transita entre o mundo acadêmico e o da escola de Ensino Fundamental. Regina Zilberman diz:

A atividade pedagógica nasce da possibilidade de encontro desses dois universos na forma de uma interlocução entre o aporte dos discentes e dos docentes, de um lado, e as necessidades de aprendizagem impostas pelos instrumentos de seleção e valorização eleitos pelo modelo social vigente, de outro. É quando se esclarece a ação do mediador, o intermediário que aproximará campos distintos e até opostos, mas não impermeáveis à interação e ao mútuo entendimento. (ZILBERMAN, 2021, p. 11).

A experiência da pandemia, para a Educação, em geral, provocou muitas mudanças de paradigmas e proporcionou diversos aprendizados, muitos deles problemáticos e difíceis de lidar. A evasão escolar tornou-se uma questão maior, pois o contexto político não favorece a garantia de proteção dos direitos sociais que poderiam salvaguardar o equilíbrio entre os cidadãos a quem a escola pública se destina. O trabalho de busca ativa assumiu um papel importante para que as desigualdades fossem amenizadas. Mesmo assim, nem todos os estudantes foram devidamente alcançados.

Portanto, mesmo que tenha sido pensado para um público maior, o projeto didático dessa pesquisa foi aplicado para um grupo privilegiado de estudantes da escola pública, pois todos os estudantes que acompanharam as aulas, no modelo remoto, durante a pandemia, podem ser considerados privilegiados. A pesquisa contou com a participação de estudantes em número de aproximadamente dezesseis jovens, mas nem todos participaram de todas as atividades. Dezesseis elaboraram perguntas sobre as funções da linguagem, oito produziram textos literários, quatro responderam a um formulário, quinze assistiram ao filme e realizaram o debate, na ocasião, etc. A seguir, o item 5.3 apresenta o roteiro de estudos realizado em sala de aula.

5.3 Do roteiro de estudos

Antes de iniciar a aplicação do projeto didático, propriamente dito, a turma estudou a respeito do gênero textual entrevista, que fazia parte do plano anual regular para o sétimo ano, elaborado antes do início do ano letivo. É importante pontuar a informação porque o objeto do trabalho é constituído por dois textos em que o gênero textual entrevista possui bastante relevância.

AULA 1:

O primeiro momento do projeto didático foi uma aula expositiva sobre as funções da linguagem, de acordo com Jakobson, baseada no material de Eduardo Martelotta (2017), no Manual de Linguística. No contexto do ensino remoto, como de costume, disponibilizei uma aula em vídeo do YouTube, que já havia sido gravada anteriormente³⁷.

No segundo momento, estudantes solicitaram exemplos de cada função e, assim, planejamos a elaboração de um material com exemplos para cada função da linguagem, com a participação dos/das estudantes.

AULA 2:

A partir do romance *A Resposta*, objeto do trabalho, em uma aula expositiva dialogada, realizada através do Google Meet, aplicativo utilizado para as aulas síncronas, no ensino remoto, os(as) estudantes selecionaram fragmentos para exemplificar cada uma das funções da linguagem. Tendo em mãos o texto da aula anterior, de Martelotta (2017), em que todas as funções da linguagem são conceituadas, contando com a participação significativa dos estudantes que leram o romance, selecionamos exemplos para cada função da linguagem.

1) *Função referencial* – centrada no contexto:

Na sexta à noite, uma semana depois do livro ser lançado, eu me arrumo para ir à igreja. O diácono Thomas me ligou essa manhã e perguntou se eu poderia ir a uma reunião especial que eles organizaram, mas, quando perguntei sobre o que era, ele ficou todo apressado e disse que tinha que desligar. Minny disse

³⁷ Link para o meu vídeo: <https://youtu.be/4yUzSm3y9dc>

que recebeu a mesma ligação. Então, passo um vestido de linho bonito da Miss Greenlee e vou até a casa de Minny. Caminhamos juntas até lá.

Para variar, a casa de Minny parece um galinheiro pegando fogo. Minny ralha, coisas voam pelos ares, todas as crianças gritam. Vejo o início da barriga de Minny por baixo do vestido e dou graças a Deus que finalmente tá aparecendo. Leroy não bate na Minny quando ela tá grávida. E Minny sabe disso, então acho que ainda vai ter muitos outros bebês depois desse. (STOCKETT, 2013, p. 508).

2) *Função emotiva* – centrada no próprio remetente:

Saio pela porta dos fundos, ouvindo o som terrível de Mae Mobley chorando de novo. Começo a descer o caminho até a rua, também chorando, sabendo como vou sentir falta de Mae Mobley, pedindo a Deus que a mãe possa amar ela mais. Mas, ao mesmo tempo, sentido que, de certa forma, eu tou livre, como Minny. [...].

Eu me dirijo à calçada, já quente às oito e meia da manhã, me perguntando o que vou fazer com o resto do meu dia. Com o resto da minha vida. Tou tremendo e chorando, e uma mulher branca passa por mim e faz cara feia. O jornal vai me pagar dez dólares por semana, e tem também o dinheiro do livro, e mais um pouco que vai entrar. Ainda assim, não é suficiente para eu viver disso pelo resto da minha vida. Não vou conseguir outro emprego como empregada, não com a dona Leefolt e a dona Hilly me chamando de ladra. Mae Mobley foi meu último nenê branco. E acabei de comprar esse uniforme novo. (STOCKETT, 2013, p. 566).

3) *Função conativa* – centrada no destinatário:

“Fique bem sentada com a bunda na cadeira, Minny, pois vou explicar pra você as regras pra trabalhar na casa de uma Patroa Branca.” [...].

Mamãe colocou as mãos nos meus ombros e me virou, pra eu olhar pra ela em vez de pro bolo. Mamãe era linha-dura. Era limpa. Não pegava nada de ninguém. Balançou o dedo tão perto do meu rosto que me deixou vesga.

“Regra Número Um pra trabalhar pra uma Patroa Branca, Minny: Não se meta onde não é chamada. Mantenha o seu nariz bem longe dos problemas da sua patroa branca, e nada de reclamar pra ela dos seus problemas. Não consegue pagar a conta de luz? Seus pés tão doendo? Lembre sempre de uma coisa: gente branca não é nossa amiga. Não querem saber de nada disso. E quando a Dona Patroa Branca pega o homem dela com a vizinha, você fica longe disso, tá me ouvindo? (STOCKETT, 2013, p. 54).

4) *Função fática* – centrada no canal:

Bato de leve à porta. Ouço passos e o barulho de algo sendo fechado lá dentro. Aibileen abre a porta.

– Entre – sussurra ela, rapidamente fechando e trancando a porta atrás de mim.

Nunca vi Aibileen vestindo outra coisa que não seu uniforme branco. Hoje ela está usando um vestido verde com detalhes pretos. Não posso deixar de notar que ela parece mais ereta, mais alta na sua própria casa.

– Fique à vontade. Volto num instante.

[...]

Alguns minutos depois, Aibileen volta com uma bandeja contendo uma chaleira e duas xícaras de jogos diferentes, guardanapos de papel dobrados em triângulos. Sinto o cheiro dos biscoitos de canela que ela fez. Enquanto ela serve o chá e a tamá da chaleira sai do lugar.

– Desculpe – diz ela, e torna a tapar a chaleira. – Nunca recebi uma pessoa branca na minha casa antes.

Sorrio, apesar de saber que isso não foi dito para ser engraçado. Bebo um gole do chá. É amargo e forte.

– Obrigada – digo. – O chá está bom. (STOCKETT, 2013, p. 189).

5) *Função metalinguística* – centrada no código:

Mae Mobley nasceu num domingo de manhãzinha, em agosto de 1960. Um bebê de igreja*, como gostamos de dizer. [...]

NOTA DE RODAPÉ: * *Church baby*, em inglês – bonequinho de pano que costumava ser dado para brincar aos bebês que acompanhavam os pais aos cultos na igreja. Confeccionados com lenços, esses bonequinhos não faziam barulho ao cair no chão e, assim, não interrompiam os sermões. (STOCKETT, 2013, p. 7).

6) *Função poética* – centrada na mensagem:

Foi nesse dia que todo o meu mundo ficou preto. O ar parecia preto, o sol parecia preto. Fiquei deitada na cama, olhando pras paredes pretas da minha casa. Minny vinha todo santo dia ver se eu ainda tava respirando, me dava comida pra me manter viva. Levei três meses pra olhar de novo pela janela, pra ver se o mundo ainda tava no lugar. Fiquei surpresa quando vi que a vida do meu filho tinha parado, mas o mundo não. (STOCKETT, 2013, p. 9).

Depois das duas primeiras aulas sobre funções da linguagem, alguns estudantes elaboraram perguntas, por escrito, e enviaram para a professora, através da sala de aula online – Google Classroom. Na aula seguinte, apresentamos as respostas dadas às perguntas feitas, em arquivo PDF que foi disponibilizado através de whatsapp e da sala de aula online.

AULA 3:

A seguir, perguntas elaboradas por estudantes, com as respostas dadas pela professora. A turma solicitou a leitura do material em aula síncrona, pelo Google Meet.

Perguntas do sétimo A:

1. Professora, a pergunta será construída com base nesta parte do texto: "a função poética não é exclusiva da arte verbal, mas predominantemente nela. Isso significa que podemos encontrá-la também em ditados e expressões populares". Com base em quais elementos podemos encontrar a função poética? E.K.L.S.

Sim, a função poética pode ser encontrada em outros textos, não somente em poemas, e também não é exclusiva da arte verbal. Encontraremos a função poética em qualquer texto cuja criação resulte da manipulação entre os eixos de seleção e combinação. Isto é, para criar, a escritora ou o escritor seleciona e combina as palavras ou as imagens cuidadosamente, para provocar o efeito desejado. O fazer poético implica cuidado na escolha (seleção) e combinação das palavras (formação das frases e do texto completo).

2. Para que serve as funções da linguagem no texto? P.B.B.F.

O estudo sobre as funções da linguagem é importante para a compreensão de que cada situação de comunicação tem os seus objetivos e, assim, possui uma determinada forma. Conhecendo as funções da linguagem, você entenderá melhor a respeito da necessidade de fazer escolhas específicas para selecionar palavras e formatos a fim de comunicar o que pretende.

3. Dá para ser interlocutor e locutor ao mesmo tempo? I.C.S.

A interação entre as pessoas pode proporcionar a situação em que alguém fica, ao mesmo tempo, na condição de locutor e interlocutor. Numa sala de aula, por exemplo, enquanto a professora explica (locutora), estudantes ouvem (interlocutores), mas se alguém faz cara estranha, de quem não está entendendo, como professora posso entender a mensagem que a cara estranha comunica. Se alguém sorri e faz sinal que sim, balançando a cabeça pra cima e pra baixo, posso entender que o estudante está entendendo. Assim, na hipótese apresentada, a professora é a locutora e os estudantes que fazem alguns gestos estão, ao mesmo tempo, na condição de interlocutores (ouvindo a aula) e locutores (emitindo uma mensagem à professora). Essa é apenas uma hipótese, pode haver muitas outras situações em que as pessoas ocupam o lugar de interlocutor e de locutor, ao mesmo tempo.

4. Numa conversa, as pessoas são interlocutor e locutor? G.F.F.

A pergunta do G. é muito parecida com a do I. Numa conversa, as pessoas dialogam e se alternam entre locutores e interlocutores. Quando o papo é animado, talvez falem ao

mesmo tempo e, assim, confundam-se as situações de locutores e interlocutores. A princípio, elas devem se alternar, não se misturar. Mas acontece, pois a comunicação é livre, afinal.

5. Podemos encontrar a Função Metalinguística só em textos explicativos ou em qualquer texto que explique ou se refira a sua própria linguagem? J.V.E.O.

A função metalinguística pode ser encontrada em diversos textos, inclusive em textos literários. As funções da linguagem podem estar em todos os tipos de textos. No decorrer da sua vida estudantil, você vai amadurecer mais a respeito dos conhecimentos sobre os tipos textuais e as funções da linguagem.

6. A função metalinguística só é encontrada em dicionários ou textos que expliquem a linguagem? L.C.S.

A pergunta da L. é parecida com a do J.V. A resposta é a mesma: a função metalinguística pode ser encontrada em diversos textos, em qualquer tipo de texto.

7. Quais as funções do modelo comunicativo segundo Jakobson? R.K.C.F.

As seis funções da linguagem estão no material das aulas anteriores: 1) *Função referencial*; 2) *Função emotiva*; 3) *Função conativa*; 4) *Função fática*; 5) *Função metalinguística*; 6) *Função poética*

Perguntas do sétimo B:

8. Que elementos que constituem a teoria de comunicação de Jakobson? M.I.S.O.

A resposta a essa pergunta está nos materiais das aulas anteriores. É uma boa pergunta, pode reler os dois materiais.

9. Quais são os outros códigos além de: a língua de sinais utilizada pelos surdos, os painéis de sinalização de trânsito, o código Morse? I.

- Professora, eu não entendi a parte do código, como funciona isso? K.G.L.D.

O código é a língua utilizada para a comunicação. A nossa língua, Português Brasileiro, é um código, assim como todas as línguas existentes, no mundo. Além das línguas, podemos nos comunicar utilizando outros meios. Ruídos podem comunicar algo. Expressões faciais, gestos etc. Imagens comunicam e o código é o desenho, as cores, formatos etc. As notas musicais são códigos. Existe uma infinidade de códigos possíveis, para comunicar algo.

10. Professora, se um japonês e um brasileiro não sabem a língua um do outro, não era só eles usarem o Google Tradutor? Y.B.A.C.

Sim, sim. Acredito que existam aplicativos, aliás, para fazer a tradução, numa conversa. Há inúmeras possibilidades. Sem o celular, na hora da conversa, no entanto, fica difícil. Resta fazer gestos, apontar objetos etc.

11. Professora, locutor é quem envia a mensagem e o interlocutor é qm escuta? Tipo em uma ligação ou em uma pergunta ou fala? M.M.D.

- O que é locutor e interlocutor? S.D.S.M.

- O que é interlocutor e locutor? M.E.M.M.

Coloquei as três perguntas num só bloco porque se assemelham bastante às perguntas 3 e 4, dos estudantes I. e G., do 7º A. Releia as respostas colocadas lá.

12. Professora, como é organizada a ordem hierárquica das funções? P.H.O.M.

A hierarquia das funções da linguagem não existe fora do texto. É preciso analisar um determinado texto para nele encontrar a hierarquia. Um metapoema, por exemplo, tem a função poética, por ser um poema, evidentemente, e a função metalinguística, ao expor o processo de fazer poesia. Entendo que a hierarquia das funções, num metapoema, seja: primeiramente, a função poética, e depois a metalinguística. Mas alguém pode entender que a função metalinguística chama mais a atenção que a poética. São possibilidades, não é uma regra definida. No material, Jakobson coloca uma ordem: 1) *Função referencial*; 2) *Função emotiva*; 3) *Função conativa*; 4) *Função fática*; 5) *Função metalinguística*; 6) *Função poética*. Acontece que essa ordem é apenas para uma questão didática (para organizar a explicação a respeito das funções), não para estabelecer a hierarquia entre as funções, por princípio.

13. Qual a diferença entre eixo de seleção e eixo de combinação? C.L.S.S.

Eixo de seleção: para elaborar o texto, para se comunicar, você seleciona palavras, entre todas as palavras existentes. Se o texto for não verbal, você seleciona cores, sons, imagens, o que for.

Eixo da combinação: para o texto fazer sentido e você conseguir comunicar o que pretende, seleciona as palavras, formando frases, parágrafos ou falas, desenhos etc.

AULA 4:

Aula expositiva em que o conceito de metaficção foi apresentado, fundamentada em Linda Hutcheon (2013), com citações de Gustavo Bernardo (2010) e David Lodge (2020). Dando ênfase à função metalinguística, vista nas aulas anteriores, comentei sobre a ficção autorreferente. Fui expondo e fazendo perguntas; os estudantes demonstraram, através da participação, compreender o conceito.

AULA 5:

Exibição do filme *Histórias Cruzadas*. Ao final da exibição do filme, comentei sobre a estratégia da autorreferência, fazendo perguntas como “O que acontece, no filme, que tem a ver com o que estamos estudando?”. As participações demonstraram que as turmas compreenderam bem o conceito de autorreferência.

A existência do romance *A Resposta* não foi uma surpresa, para as turmas, pois, diante das contingências do ensino remoto, tivemos pouco tempo para realizar o projeto didático³⁸. Já que a leitura seria feita através do arquivo em PDF, a maioria nos celulares, dificilmente conseguiríamos promover a atividade durante o quarto bimestre. Assim, desde o segundo bimestre a turma já estava realizando a leitura do romance. Alguns não tinham finalizado e se interessaram em apressar a leitura que faltava, depois de assistir ao filme.

Quanto à avaliação, também não foi possível propor a gravação de vídeos, pois o modelo remoto de ensino não autoriza a reunião de estudantes em grupos para realizar a tarefa fora do horário das aulas ou fora das suas residências. Assim, a atividade de verificação da aprendizagem aplicada foi de produção textual. O item 5.4, a seguir, apresenta a análise da produção.

AULA 6:

Depois de assistir ao filme, através de um formulário da Google, os estudantes elaboraram algumas perguntas a respeito do romance e/ou da adaptação fílmica. A atividade foi realizada em grupos, assim o número de perguntas é pequeno.

³⁸ O que não prejudicou a pesquisa, tendo em vista que a hipótese, pensada a princípio, foi investigada e confirmada.

1. O romance "A Resposta" e a adaptação fílmica "Histórias Cruzadas" podem provocar debates e reflexões sobre os temas abaixo. Escolha os que você preferir e escreva um comentário a respeito.

- a) Protagonismo feminino³⁹
- b) Diferentes olhares
- c) Racismo
- d) Preconceito
- e) Relações de poder e opressão
- f) Silenciamento e uso da voz

2. Ao escrever um livro, as personagens contaram as suas próprias histórias. Dos temas acima, sobre qual ou quais deles você imagina que a história da sua vida faria os leitores refletirem?

3. Escreva um pequeno relato da sua vida, caso estivesse participando da escrita de um livro.

4. Escreva uma ou mais de uma pergunta que você usaria para entrevistar pessoas para um livro.

AULA 7:

Através do Google formulário, as perguntas criadas foram colocadas para que todos(as) os(as) estudantes respondessem, individualmente. A seguir, algumas das respostas apresentadas.

1. O romance "A Resposta" e a adaptação fílmica "Histórias Cruzadas" podem provocar debates e reflexões sobre os temas abaixo. Escolha os que você preferir e escreva um comentário a respeito.

- a) Protagonismo feminino

ESTUDANTE A: Acho bonito ver um filme uma história ou alguma outra coisa que tenha o protagonismo feminino, acho importante também pra acabar com esse preconceito e essa desigualdade, e que cada vez mais possam aparecer mulheres e meninas protagonistas.

³⁹ Adaptamos. Estudantes colocaram expressões como “mulheres no poder” ou “mulheres no comando”. Na letra b, usaram “saber lidar com as diferenças”. Na letra e, “opressores e oprimidos”. Na f, usaram “não podem calar as nossas vozes”.

b) Diferentes olhares

ESTUDANTE D: Acho que cada pessoa tem um olhar, uma opinião diferente e que temos que respeitar mas tem opiniões que desrespeitam e acho que temos que mostrar a coisa certa.

c) Racismo

ESTUDANTE A: O filme demonstra a injustiça entre brancos, negros e classe social de cada um.

ESTUDANTE B: Infelizmente no dia de hoje ainda existe, mas precisamos esquecer isso, somos todos iguais.

ESTUDANTE C: O filme Histórias Cruzadas coloca em pauta o relato a vidas de empregadas domésticas negras que abdicam suas vidas para se dedicar aos ricos patrões, exemplo nítido de racismo, ou seja, preconceito de cor.

ESTUDANTE D: O filme mostra claramente o racismo entre as patroas e suas empregadas, que eram tratadas como se não fossem humanas e não tivessem sentimentos.

d) Preconceito

ESTUDANTE B: Não só o racismo como classe social pois por serem ricas se sentem com mais poder e mais atitudes da sua vontade

ESTUDANTE C: Infelizmente existe o preconceito, que pode ser o preconceito racial, preconceito de gênero etc. E também temos que esquecer isso e respeitar.

e) Relações de poder e opressão

ESTUDANTE C: Acontece no filme relações de poder dos patrões ricos e suas empregadas domésticas negras.

f) Silenciamento e uso da voz

ESTUDANTE D: A mulher negra era silenciada através da violência. Elas tinham medo de falar tudo o que passavam na casa das patroas porque eram duramente castigadas, e muitas acabavam presas injustamente.

2. Ao escrever um livro, as personagens contaram as suas próprias histórias. Dos temas acima, sobre qual ou quais deles você imagina que a história da sua vida faria os leitores refletirem?

ESTUDANTE A: Protagonismo feminino

ESTUDANTE D: Diferentes olhares

3. Escreva um pequeno relato da sua vida, caso estivesse participando da escrita de um livro.

ESTUDANTE A: Aos 12 anos vivi uma experiência de ver meu pai partindo de forma absurda, onde me deixou várias dúvidas sobre o motivo de sua partida. O que levaria alguém a tirar sua própria vida? Perguntas sem respostas, críticas sem fundamentos e julgamentos sem argumentos, foi tudo o encontrei no meu caminho. Pessoas preconceituosas e cheias de direitos, sem nada saber, extremamente ignorantes, retrato de uma sociedade sem valores. Mas, apesar de tudo, cresci com o objetivo de me tornar uma mulher com valores e princípios corretos, defendendo meus ideais e deixando em meu caminho um exemplo de que podemos ser melhores todos os dias, errando e consertando e principalmente nunca desistindo.

ESTUDANTE B: Meu nome é Juan nasci em João Pessoa, tenho 12 anos , moro com minha avó e meu pai, aos fins de semana vou pra casa da minha mãe, gosto de ajudar as pessoas. E desde muito tempo tenho um sonho em ser arquiteto que também é o sonho da minha avó e acredito que vou ser.

ESTUDANTE D: A minha vida é de certa forma muito tranquila, tenho uma família unida e que me apoia muito no meu dia a dia. Às vezes tenho vontade de ter um pouco mais de liberdade, assim como os meus pais tiveram na infância, mas infelizmente a violência impede que isso aconteça. Eu acredito num futuro melhor para mim e todas os jovens. Um futuro onde podemos conviver sem o medo da violência, sem racismo e com menos desigualdade.

4. Escreva uma ou mais de uma pergunta que você usaria para entrevistar pessoas para um livro.

ESTUDANTE A:

1. Você acredita em Deus?
2. Se vc acredita em Deus, pq o mal em vários casos consegue vencer o bem?

ESTUDANTE B:

1. Qual é o seu maior desejo?
2. Como você se sente vivendo da forma em que vive?

ESTUDANTE C:

1. Qual seu nome?
2. Onde você nasceu?

ESTUDANTE D:

1. O que você faria para mudar a situação do racismo em nossa sociedade?
2. Você acredita que um dia viveremos numa sociedade em que todos serão tratados igualmente?

Tendo recebido as respostas, realizamos um debate, em aula síncrona, pelo Google Meet, discutindo as questões colocadas. Nas aulas pelo Google Meet, o número de estudantes que não abrem as câmeras é grande. Quando convidados, alguns alegam ter vergonha de aparecer. Mesmo assim, participam do debate, apenas de microfone aberto. Há, ainda, os que só se sentem à vontade para escrever no chat. Depois do debate, iniciamos o procedimento da atividade avaliativa.

5.4 Da produção textual de estudantes

A atividade de avaliação aplicada consiste na escrita de um texto narrativo que contenha a estratégia da autorreferencialidade, inspirada no romance e no filme, de acordo com os conceitos vistos nas aulas. Orientei sobre a possibilidade de criar um texto simulando a realização de uma entrevista, mostrando, como no romance e no filme, o procedimento realizado para conseguir entrevistar alguém.

O trabalho em torno da habilidade de escrita literária, na escola, é um desafio especial, para o processo pedagógico, no Ensino Fundamental, pois não se pode desconsiderar o fato de que nem todas as pessoas possuem tendência ao desenvolvimento do dom de escrever literatura. Embora alguns estudantes tenham se dedicado ao exercício de escrever um texto, de acordo com a proposta colocada, é possível perceber que nem todos se apresentam com a estrutura de um conto ou uma crônica, uma narrativa literária, de fato.

Quero dar destaque a um trabalho, elaborado pela estudante Liz Cardoso Sobreira⁴⁰, que leu o romance *A Resposta*, na íntegra, e assistiu à adaptação filmica, *Histórias Cruzadas*, conforme proposto a todos os estudantes. Além disso, acompanhou todas as aulas ministradas. A adolescente de treze anos de idade escreveu o seguinte conto:

GEMELARIDADE

Elianor tinha 32 anos, morava sozinha em seu apartamento e trabalhava como jornalista havia alguns anos. Ela gostava do emprego, ganhava o suficiente e amava escrever. Numa sexta-feira, Elianor estava largada no sofá, assistindo o jornal da tarde, enquanto almoçava, e não havia acontecido nada interessante, aparentemente, o que, para ela, não era nada bom, já que precisava entregar um artigo até segunda-feira e nada a havia inspirado.

Mas ela estava esperançosa, pois as últimas notícias eram normalmente mais interessantes. Elianor ouvia com atenção quando o jornalista disse:

– Às onze horas de hoje, algo raro aconteceu, uma mãe deu a luz a quadrigêmeos! Os bebês estão entubados e...

Ela olhou para o nada pensativa e emitiu um: humm... Uma ideia se desenvolvia em sua mente e ela pensou:

– Pronto, vou escrever sobre como é ser gêmeo!

A jornalista desenvolveu algumas perguntas, fez algumas pesquisas... ela tinha duas primas que eram gêmeas e dois amigos, um homem e uma mulher, que eram gêmeos também. Então ela começou com os telefonemas, ligou para amigos e parentes perguntando se conheciam gêmeos, falou com suas primas e elas toparam, no fim ela conseguiu cinco pares. Elianor estava entusiasmada, pois suas últimas matérias tinham sido meio pesadas. Ela deixou tudo combinado, as entrevistas começariam no sábado.

No sábado de manhã, Elianor e os dez gêmeos se encontraram num café, como havia sido combinado. Todos se apresentaram e se acomodaram. Elianor estava com seu caderno e seus materiais pronta para começar. Ela achou estranho, a princípio, estar rodeada por quatro pares de pessoas idênticas (dois dos gêmeos eram um homem e uma mulher), ela se confundia, às vezes, com os nomes que eram, na maioria deles, parecidos, como: Larissa e Laressa ou Cauê e Cauâ. Mas depois de um tempo, ela percebeu que eles não eram tão idênticos e parou de se confundir. Um tinha uma pintinha no rosto que o outro não tinha; um era mais magro, outro tinha a voz mais aguda, etc.

As entrevistas foram ótimas, ela fez perguntas como: Vocês gostam de ter nomes parecidos? As pessoas tratam vocês diferente? É chato quando as pessoas dizem que vocês são idênticos? Às vezes ela se envergonhava fazendo algumas perguntas, pois pareciam óbvias demais, mas todos responderam

⁴⁰ A anuência da mãe da estudante está anexada a este trabalho.

numa boa. Várias das respostas eram parecidas mas, como eles contaram algumas experiências de vida, Elianor tinha bastante material. Quando eles terminaram, já estava de noite.

Domingo de manhã, Elianor estava animada para escrever. Sentou-se na frente do computador e começou a escrever seu artigo, enquanto tomava uma xícara de café. Ela estava feliz, pois conseguiria terminar seu trabalho no prazo e não havia sido tão cansativo quanto ela imaginava. Na verdade, tinha sido bem interessante.

O texto, de Liz Cardoso Sobreira, estudante do sétimo ano, em 2021, contém estratégias metaficcionalis de autorreferencialidade, em mais de um nível, num jogo de espelhos. Embora os leitores não saibam, caso não conheçam a autora, a própria Liz é uma adolescente gêmea – tem um irmão gêmeo, que estuda também na mesma turma de sua irmã. Então ela coloca, entre os entrevistados, um par de gêmeos menino e menina, como ela e o seu irmão. O título dado por ela ao conto faz referência, de forma criativa, a sua própria vida, além de representar bem a narrativa em apreço.

Sendo uma produção realizada como atividade avaliativa, o conto tem uma protagonista que também pode representar a estudante, que pode ter sentido falta de uma ideia interessante para escrever o seu trabalho escolar e entregar “até segunda-feira”. Além disso, a afirmativa “– Pronto, vou escrever sobre como é ser gêmeo!” pode ter sido um pensamento da estudante, ao se preparar para realizar a tarefa. Ela se coloca, assim, representada pela protagonista e também pela entrevistada gêmea na dupla de “um homem e uma mulher”. Ao mesmo tempo, a sua dúvida sobre o que escrever, mesmo sendo uma jornalista que já atua na área, pode representar a dúvida da personagem Skeeter, no *corpus*. Também a sensação de que algumas perguntas são muito óbvias, como o que Skeeter sentiu, no romance.

No item 3.1, afirmamos que Skeeter pretendia inovar, na escrita jornalística, com a consciência de que precisa encontrar uma motivação honesta, em sintonia com tudo o que acredita e o que sente. A estudante Liz, no texto acima, fez exatamente a mesma coisa: encontrou motivação honesta, em sintonia com o seu sentimento de menina gêmea, para a escrita do trabalho escolar. Vimos também que Bernardo (2010) utiliza as expressões “falando de si mesma” e “contendo a si mesma” para definir a metaficção. Ao utilizar a variação regional da língua, em “Pronto, vou escrever sobre como é ser gêmeo!”, além do que já comentamos, percebemos que a marca linguística – “pronto” – representa também a identidade de menina nordestina, paraibana, pessoense.

Os apontamentos acima são resultantes do conhecimento que temos da autora do texto em análise. O conto possui outros signos metaficcionalis de autorreferência, pois, como o *corpus* do presente trabalho, expõe o processo de escrita de um texto jornalístico, desde o momento em

que a personagem sabe que precisa escrever algo – tarefa do seu trabalho como jornalista –, mostrando o momento da inspiração sobre o assunto a ser abordado, passando pelos procedimentos empreendidos para realizar o trabalho – fazer telefonemas, pesquisar a respeito, organizar a entrevista, fazer anotações e, depois, sentar-se na frente do computador e escrever – até o resultado: considerar a atividade “bem interessante”.

O conto elaborado pela estudante demonstra a compreensão da proposta, dos conhecimentos do projeto didático e da escrita metaficcional, de acordo com o que a presente pesquisa pretende. Outros estudantes também apresentaram narrativas literárias em que as estratégias metaficcionais de autorreferência foram utilizados. Muitos apresentaram uma espécie de resenha do romance e da adaptação fílmica, outros apresentaram descrições do procedimento de uma entrevista. Foi possível perceber que a maioria dos estudantes que participaram de toda a sequência de aulas conseguiu alcançar o objetivo de adquirir conhecimento sobre a metaficção.

5.5 Considerações

Apresentamos aqui uma contribuição para demonstrar a possibilidade do diálogo entre literatura, cinema e educação para o desenvolvimento humano. Através da aplicação de um projeto didático, numa turma de Ensino Fundamental, constatamos que o ensino de objetos artístico-literários que contenham signos metaficcionais é possível e pode causar trabalhos e também reflexões interessantes, desenvolvendo competências e habilidades para formar os jovens dos novos tempos.

No momento da elaboração do projeto didático aplicado, esperava-se que os estudantes participantes pudessem adquirir conhecimento sobre o conceito de metaficção e de adaptação fílmica, no contexto do aprendizado sobre as funções da linguagem. Concluímos entendendo que tal expectativa foi satisfeita. O trabalho final elaborado pela estudante Liz Cardoso Sobreira demonstra a importância do trabalho de escrita autorreferente para a adolescente, quanto à sua identidade. O exercício do protagonismo, que promove também o exercício da cidadania, é um resultado da presente pesquisa que não imaginávamos alcançar; não de maneira tão afetuosa.

No próximo capítulo, considerações finais, concluiremos o trabalho, apresentando os resultados da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise do romance *A Resposta* e da sua adaptação fílmica *Histórias Cruzadas*, apresentamos uma proposta de aliar literatura, cinema e educação, estudando, no Ensino Fundamental, estratégias da estética metaficcional. A escrita autorreferente analisada no *corpus* apresenta-se também como uma possibilidade para o exercício do protagonismo dos estudantes, que, como na ficção autorreferente, podem aprender a olhar para si mesmos e, ao fazê-lo, olhar para os outros.

A narrativa apresenta personagens escritoras inexperientes que escrevem e publicam um livro. Estudantes da Educação Básica podem se sentir inspirados a empreender a atividade da escrita literária, com boas expectativas. No decorrer da pesquisa, além das muitas informações obtidas e aplicadas, pode-se dizer que alguns sentimentos também surgiram. A ideia de investigar a viabilidade do ensino do conceito de metaficção, no Ensino Fundamental, a fim de desenvolver nos estudantes algumas competências e habilidades, pensando no sentimento de identidade que a ficção autorreferente pode causar mostrou-se eficaz, com a pesquisa.

Estudamos, ao analisar o *corpus* do trabalho – o romance *A Resposta* e a adaptação fílmica *Histórias Cruzadas* –, personagens que encararam a realidade com insatisfação e resolveram escrever para modificar tudo. Elas entenderam que a escrita do texto pode representar resistência, luta contra a opressão.

Introduzimos o trabalho comentando sobre a importância da transposição didática, dos estudos realizados no meio acadêmico para o ensino básico, com algumas citações a respeito da necessidade de mudança, no Ensino Fundamental e Médio, para se adequar aos novos tempos. Ao final do trabalho, tendo atravessado dois anos de pandemia, distanciamento social e ensino remoto, temos um contexto diferente. O uso dos recursos da tecnologia como aliados da Educação foi praticamente uma imposição, para que o direito à educação fosse garantido.

Usuária dos dispositivos tecnológicos que proporcionem o ensino remoto, a escola deu alguns passos em direção à inovação tecnológica. A nossa pesquisa, no entanto, aborda outras questões. Pensamos nos desafios que a Educação Básica enfrenta para estabelecer metodologias, no processo ensino-aprendizagem, adequado aos novos tempos, realizando a transposição didática quanto à aplicação dos conhecimentos resultantes de pesquisas acadêmicas, na escola básica, especialmente no Ensino Fundamental.

Além do avanço quanto ao uso dos recursos tecnológicos, o contexto do ensino remoto, provocado pela pandemia, agravou diversos problemas sociais, no Brasil, que vive também um momento político desfavorável à distribuição da justiça social. A falta de recursos, por parte de

grande parcela da população, afastou estudantes, sem celular ou computador, da escola. A fome também atinge cada vez mais cidadãos e assim, estudar, mesmo na escola pública, tornou-se um privilégio ao qual nem todos têm acesso.

No início de 2022, finalizando a presente pesquisa, estamos ainda vivenciando a realidade da pandemia. Apesar do avanço da vacinação, que chega às crianças a partir de cinco anos de idade, a doença ainda está presente e muitos cuidados sanitários precisam ser mantidos, com atenção. A escola vai enfrentar ainda muitas dificuldades para sanar as perdas de muitos estudantes, em dois anos letivos, o de 2020 e o de 2021.

Assim, as pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, no Brasil, tornam-se ainda mais importantes e a necessidade de realizar a transposição didática, urgente.

Na justificativa do projeto didático⁴¹, considerando a citação de Rildo Cosson (2021, p. 47), a respeito da “aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra”, propusemos levar os estudantes a vivenciar tal experiência. É difícil afirmar que o objetivo foi plenamente alcançado, já que o aprendizado, em nível de Ensino Fundamental, é um processo contínuo, especialmente no contexto em que se dá a aplicação do projeto, depois de quase dois anos de ensino remoto. Pode-se, no entanto, concluir que, no trabalho realizado com as turmas de sétimo ano, no ano de 2021, a sequência didática conseguiu apresentar aos estudantes envolvidos, através do texto literário *A Resposta* e da sua adaptação fílmica *Histórias Cruzadas*, uma visão de mundo e a possibilidade de se inserir criticamente na história. Os resultados das atividades – participação nas aulas, perguntas e respostas apresentadas e produção textual final – sinalizam satisfatoriamente haveremos alcançado o objetivo de ensinar através do texto literário e fílmico. Percebemos que a atividade de leitura e escrita, na escola, fez sentido e levou estudantes a buscarem a “motivação honesta” para produzir os trabalhos escolares.

Em um momento da tese, questionamos: “O que o/a adolescente pode refletir, diante da linguagem da escrita metaficcional (e de outras manifestações artísticas metaficcionais)?”. O relatório do projeto didático (capítulo 5) demonstra que o/a adolescente pode refletir não somente sobre o fazer literário e artístico, como também refletir sobre si mesmo/a e sobre as outras pessoas, ao seu redor, olhando o mundo e pensando no seu papel.

As redes sociais, meios pelos quais os/as adolescentes do Ensino Fundamental se comunicam com mais liberdade, costumam colocar as pessoas como personagens. A pessoa que posta no Instagram, no Facebook, no Twitter etc costuma elaborar as postagens sobre si

⁴¹ Ver apêndice.

mesmo, manipulando a realidade. É um exercício autoficcional, que a escola pode utilizar para desenvolver conhecimentos novos e mais significativos, através da literatura e da arte, com muito proveito. As discussões realizadas ao longo do trabalho e finalizadas com a apresentação do relatório do projeto didático aplicado no Ensino Fundamental, apontam para a viabilidade do ensino de estratégias metaficcionais, na Educação Básica.

Concluimos entendendo que, sim, a educação pela literatura metaficcional é capaz de desenvolver competências e habilidades que podem preparar os jovens cidadãos a olhar melhor para si mesmos e para a realidade ao seu redor, com postura crítica, refletindo, analisando, discutindo e questionando o que venha a ser oferecido como verdade. Confirmamos que as poéticas e políticas da metaficção, no contexto da Educação Básica, favorecem o desenvolvimento da capacidade de olhar para além do que é posto ou estabelecido como regra. Ensinar jovens cidadãos a quebrar paradigmas, questionar a realidade, pensar, olhar por dentro e por fora, escrever o mundo, na condição de protagonista, para ter esperança num futuro melhor.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Anna. **A chave selvagem do sonho**. João Pessoa: Editora Triluna, 2020.

AZERÊDO, Genilda; CORSEUIL, Anelise Reich (orgs). **Cinema e literatura: poéticas e políticas da metaficção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____. Lirismo, humanização e sala de aula: a propósito de dois poemas de amor de Drummond. In: **Letr@ Viv@** / Universidade Federal da Paraíba. V. 10. n. 1 (2005). João Pessoa: Ideia, 2009.

3

_____. Encontros afetivos em uma catedral. In: **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Volume 31 (dez. 2016). pp. 8-17. (Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroja>)

BARBOSA, S.F. Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores. In.: BARBOSA, S.F. (org) **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. Coleção Todas as Letras, 5. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. pp. 09-23.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDO, Gustavo. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Coleção Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRAINLY. O que é o gênero textual vidding? Disponível, no dia 02.fev.2022, no site: <https://brainly.com.br/tarefa/45058682>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

CANDIDO, Antonio. Vários es/critos. 4ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro Sobre Azul, 2004./

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CIXOUS, Hélène. O riso da Medusa (1975). In: BRANDÃO, Izabel (orgs). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)**. Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ed. 12ª impressão . São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: _____, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. pp. 67-97.

_____. Educação, literatura e resistência. In. MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org). **A função da literatura na escola:** resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021. pp. 17-43.

FERRAZ JR, Expedito. **Semiótica aplicada à Linguagem Literária.** Coleção Todas as Letras, 22. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

FIGUEIREDO, Angela. Prefácio à edição brasileira. In: DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** Organização Frank Barat. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018. pp. 7-11.

FORMIGA, Girlene Marques. As várias formas de ler clássicos literários: uma proposta com adaptações. In: BARBOSA, S.F. (org) **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. pp. 25-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 66ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRESQUET, Adriana. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro, v. 5. n. 9, pp. 1-7, jan./jul. 2010.

_____. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes da Educação Básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GAGO, Dora Nunes. QUEM PODE COMER NA MESA DO CAPITÃO? intertextualidade e alteridade nas obras de Katherine Anne Porter e Ana Margarida de Carvalho. In: **Ilha do Desterro.** v. 74, nº 1, p. 061-079. Florianópolis: 2021.

hooks, bell. O olhar oposicional: espectadoras negras. In: BRANDÃO, Izabel (orgs). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010).** Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017-A.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017-B.

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic Narrative: the metafictional paradox.** London and New York: Routledge, 1980.

_____. Beginning to theorize postmodernism. In: Natoli, Joseph & Hutcheon, Linda (eds.). **A postmodern reader.** Albany: State University of New York Press, 1993.

_____. **A theory of parody**: The teachings of twentieth-century art forms. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2000.

_____. **Uma teoria da adaptação**. 2ed. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JALES, Carlos Alberto. **Antropofilosofia da Educação**: um olhar sobre o humano (Perguntas de sala de aula). João Pessoa: Ideia, 2010.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo; RODRIGUES, Marina. RESENHA. A HIPÓTESE-CINEMA: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. In: **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 5. n. 9, pp. 100-106, jan./jul. 2010.

LODGE, David. **A arte da ficção**. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2020.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Funções da linguagem: as funções da linguagem segundo Jakobson. In.: _____ (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. pp. 32-35.

Michaelis. Dicionário. Disponível, no dia 19.out.2020, às 21h, no site:
<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resistencia>

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 5. n. 9, pp. 104-110, jan./jul. 2010.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **As distâncias do cinema**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Organização Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICH, Adrienne. Quando da morte acordamos: a escrita como re-visão. In: BRANDÃO, Izabel (orgs). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas** (1970-2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

ROJO, Roxane. (org) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Jenison Alisson dos. A verdade das mentiras: desdobramentos reflexivos em *Como água para chocolate*. In: AZERÊDO, Genilda; CORSEUIL, Anelise Reich (orgs). **Cinema e literatura: poéticas e políticas da metaficção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SCHOR, Naomi. Fiction as interpretation, interpretation as a fiction. In: _____. **Reading in Detail: Aesthetics and the feminine**. New York and London: Routledge, 1989.

SEGABINAZI, Daniela. Aula de Literatura: o imaginário coletivo sobre *minorias e gêneros* nas obras de ficção e nas leituras dos leitores. In.: BARBOSA, S.F. (org) **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. pp. 59-92.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STAM, Robert. Homo Ludens: O Gênero Auto-Reflexivo no Romance e no Filme. In.: **O espetáculo interrompido: literatura e cinema de desmistificação**. Tradução de José Eduardo Moretzsohn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Política da reflexividade. In: _____. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2003.

STOKETT, Kathryn. **A Resposta**. 7ed. Tradução Caroline Chang. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **The Help**. New York: Berkley, 2009.

TAYLOR, Tate. **Histórias Cruzadas (The Help)**. Dreamworks Pictures e Reliance Entertainment. Produção 1942 Pictures e Harbinger Pictures. Elenco: Allison Janney, Bryce Dallas Howard, Emma Stone, Jessica Chastain, Octavia Spencer, Viola Davis e outros. Direção e roteiro: Tate Taylor. Baseado na obra de Kathryn Stockett.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

WAUGH, Patricia. **Metafiction. The theory and practice of self-conscious fiction**. London and New York: Routledge, 1984.

XAVIER, I. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v. 33. n1 jan/jun, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Educação para mudar um país (prefácio). In. LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Ensinar é preciso – resistir também. (prefácio). In. MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021. pp. 7-11.

APÊNDICE

PROJETO DIDÁTICO

SUMÁRIO

1	Introdução	133
2	Tema	135
2.1	Delimitação do tema	135
3	Justificativa	135
4	Objetivos.....	137
4.1	Objetivo geral.....	137
4.2	Objetivos específicos.....	137
5	Conteúdos	137
6	Objeto de estudo	138
7	Metodologia	143
7.1	Determinação do horizonte de expectativa.....	143
7.2	Atendimento do horizonte de expectativa	143
7.3	Ruptura do horizonte de expectativa	144
7.4	Questionamento do horizonte de expectativa	144
7.5	Ampliação do horizonte de expectativa	144
8	Avaliação	145
	REFERÊNCIAS.....	146

1 Introdução

Ensinar literatura, no Ensino Fundamental, é um desafio especial, para professores da área de linguagens, especialmente num contexto educacional em que o texto literário, de caráter artístico, é quase uma incógnita, pode-se dizer. A professora Socorro de Fátima Barbosa (2011, p. 10) observa que a dificuldade quanto à especificidade do termo literatura é o primeiro impasse para o professor. Para ela, saber que a literatura humaniza não é o bastante para a sua “adequada escolarização”.

No entanto, a “adequada escolarização” da literatura é o principal dilema. Aparentemente, os autores dos livros didáticos⁴² parecem não se importar com a questão e utilizam textos literários, apenas eventualmente, como objeto de exercícios de compreensão textual ou de análise linguística (gramática). É natural que o livro didático conduza o fazer pedagógico de grande parte dos professores, por diversos motivos.

Consequentemente, a literatura é tida como objeto decorativo, conteúdo que sempre pode ser deixado para depois, diante de outras contingências escolares, consideradas prioritárias – preparar (treinar) os alunos para avaliações que servem como diagnóstico, testando a qualidade do ensino, por exemplo. A professora Maria Amélia Dalvi observa, a respeito do tema:

Partimos do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais –, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no cento da educação escolar. (DALVI, 2013, p. 77).

A citação acima chama a atenção ao que deveria ser a leitura literária, na escola. Observamos, no entanto, que o advérbio nunca precisa ser relativizado. Mesmo se considerarmos os livros didáticos, que aparentemente, conservam práticas tradicionalistas superadas, é possível encontrar material em que os textos literários são analisados devidamente. Além disso, já mencionamos, na introdução deste trabalho, grupos de trabalho e linhas de pesquisa em literatura, cinema e educação que têm interferido de forma relevante para mudar

⁴² Refiro-me às coleções de livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental (anos finais), pois, apesar de adotarmos apenas uma coleção, somos responsáveis por analisar as coleções de diversas editoras, a cada três anos, para escolher uma para ser adotada na escola.

tal realidade, além de outros, em diferentes linhas de pesquisa em ensino. Consideremos que a afirmativa se faz de forma dramática, um pouco exagerada, talvez pensada porque ainda há uma jornada, mais longa do que gostaríamos, para superar de vez a situação descrita por Dalvi.

Ainda sobre a citação, ela coloca entre parênteses uma lista, que a meu ver não precisa ser entendida como exaustiva, de características da literatura ou do que deveria ser a literatura para o contexto da Educação Básica. O advérbio *efetivamente*, acompanhando os verbos *lida* e *discutida*, chama muito a atenção. A educação pela literatura é um desafio porque, normalmente, o ato de ler é tido como um prazer a que somente uma pequena elite intelectual tem acesso. Ler e também discutir, então, são praticamente um luxo destinado especialmente à elite e, muitas vezes, presente apenas na Educação Superior.

Rildo Cosson (2019, p. 13) comenta que a abordagem predominante nos livros didáticos para os textos literários, fragmentária, não é o bastante para a formação de leitores, pois seria importante promover a leitura dos livros literários, integralmente. Para ele, a leitura de livros acaba se realizando somente fora da escola.

Além disso, tradicionalmente, a escola tende a sacralizar o texto literário, apresentando possibilidades de leitura e interpretação engessadas por uma tradição muitas vezes superada, o que desmotiva ainda mais os jovens estudantes a descobrir o mundo da literatura.

[...] essa atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. (COSSON, 2014, p. 347).

Explorar obras literárias de diferentes maneiras é o que este projeto pretende realizar. Muito se diz que os estudantes são desinteressados, que não querem aprender, que não querem ler. Seria mais justo dizer que os jovens normalmente não se agradam em ser encaixados nos padrões estabelecidos pelos outros (normalmente mais velhos), sem que haja envolvimento ou familiaridade com o que se pretende ensinar.

Se a literatura for algo distante e estranho, então por que os adolescentes gostariam de conviver com ela? Esta e outras inquietações motivam a elaboração e a aplicação da presente sequência didática no Ensino Fundamental (anos finais), cujas etapas são apresentadas a seguir.

2 Tema

Entre tantas linguagens, a literatura e o cinema, na pós-modernidade, apresentam aos leitores e espectadores novos olhares sobre *metalinguagem, escrita e leitura*.

2.1 Delimitação do tema

A delimitação do tema caracterizador *metalinguagem e leitura* é uma proposição de Regina Zilberman (apud BARBOSA, 2011, p. 15) e interessa ao presente projeto por estar inserido numa pesquisa em nível de Doutorado, na área de Literatura, Cultura e Tradução, linha de pesquisa Tradução e Cultura, que visa desenvolver pesquisas que envolvam o diálogo entre literatura, cinema e outras mídias, considerando-se o contexto de adaptação.

Para a professora Daniela Segabinazi (2011, p. 69), a proposição de Zilberman procura “romper com a perspectiva historicista e cronológica da literatura brasileira (periodização da história literária), trabalhada nos manuais didáticos, na escola e também na formação do professor de literatura nos cursos de Letras”. Concordamos com a autora e acreditamos que os projetos didáticos para a literatura, a partir de temas caracterizadores, podem funcionar muito bem para a formação de leitores de textos literários, efetivamente.

3 Justificativa

Mais do que estudar literatura, a escola precisa entender como se faz para formar leitores de textos literários e como usar metodologias que de fato funcionem para que os jovens adquiram o hábito e o prazer de ler romances, novelas, contos, crônicas, poesias e todos os textos literários existentes, assim como outras narrativas ficcionais, não somente para satisfazer às determinações estabelecidas no contexto escolar, mas para a vida inteira.

É importante pensar, portanto, no conceito de educação literária. A respeito do assunto, Zilberman (2004, p. XIII) ensina: “Educação literária significa aprender por meio da literatura, como se a arte com as palavras pudesse nos oferecer um conhecimento e uma prática que extravasam as fronteiras das disciplinas”. Assim, é possível entender que a literatura, por si mesma, pode educar os jovens, e não por ser usada como pretexto para ensinar conceitos previamente pensados, mas por fazer o próprio texto ensinar.

Como fazer o texto ensinar? A resposta a esta indagação inicia pela compreensão de que o texto realmente ensina e saber o que ele ensina. Rildo Cosson sugere:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2021, p. 47).

Assim, este projeto se justifica por ser uma proposta de levar à sala de aula do Ensino Fundamental (anos finais) uma sequência didática que considere o primeiro tipo de aprendizagem colocado na citação acima, isto é, que leve os estudantes a uma experiência com o mundo por meio da palavra, além das outras duas aprendizagens, já tradicionalmente praticadas.

Cosson (2021) ainda alerta para o fato de que o professor tem a tarefa de criar mecanismos para que o encontro do aluno com a literatura faça sentido para o texto literário, para o aluno e para a sociedade inteira. Pensar que o estudo de literatura, na escola, deve fazer sentido também para a sociedade inteira é uma questão que, em 2019, tem grande relevância, pois o contexto político, no Brasil, parece exigir dos agentes envolvidos na educação dos jovens uma postura de conscientização maior que em outros tempos.

Num contexto político em que os investimentos em educação são cortados pelo governo federal e os anseios dos agentes educacionais parecem ser tratados com desdém, a sala de aula é um lugar de resistência e a literatura pode exercer o importantíssimo papel que ela tem como uma de suas prerrogativas. Neste sentido, Leahy-Dios (2004, p. XX) esclarece: “Estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais”.

Enfim, o presente projeto se justifica por ter a intenção de ensinar sobre a função metalinguística da linguagem, em que a metaficção está inserida, e por apresentar um romance e sua adaptação fílmica que abordam questões de gênero, de raça, trabalhistas, históricas etc, temas atuais e sempre urgentes para a sala de aula da educação básica.

4 Objetivos

4.1 Objetivo geral

O objetivo geral do presente projeto é realizar a análise do romance *A Resposta* e sua adaptação fílmica, *Histórias Cruzadas*, a fim de refletir sobre o ensino da metaficção, conceito relevante para a pós-modernidade, assim como o de adaptação fílmica, em nível de Ensino Fundamental (anos finais). Espera-se que os estudantes, participantes do projeto, adquiram conhecimento sobre o conceito de metaficção e de adaptação fílmica, no contexto do aprendizado sobre as funções da linguagem.

Além disso, que também compreendam a literatura como objeto inserido em um “contexto social, cultural e histórico para relacioná-la ao seu contexto externo, evidenciando a participação no processo de leitura e a construção/reconstrução de posicionamentos críticos a respeito dos valores éticos que envolveram e envolvem a nossa sociedade até os dias atuais”. (SEGABINAZI, 2011, p. 71).

4.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as funções da linguagem;
- Enfatizar o conceito de metalinguagem para introduzir o conceito de metaficção;
- Analisar o romance *A Resposta*, da norte-americana Kathryn Stokett, quanto aos signos metaficcionais nele presentes;
- Analisar a adaptação fílmica *Histórias Cruzadas*, quanto à maneira como os signos metaficcionais do romance nela se revelam;
- Conhecer o conceito de adaptação fílmica;
- Conhecer a noção de pós-modernidade na literatura e no cinema;
- Realizar uma produção em vídeo elaborada pelos estudantes em que estejam presentes algumas estratégias metaficcionais.

5 Conteúdos

- Funções da linguagem;
- Os gêneros textuais e os gêneros literários;

- Metaficção;
- Intertextualidade;
- Adaptação fílmica;
- Análise literária.

6 Objeto de estudo

O romance *A Resposta*, de Kathryn Stockett (2013), publicado originalmente em 2009, nos Estados Unidos, é uma obra literária cujo foco narrativo, em primeira pessoa, se alterna entre três narradoras-personagens: Aibileen, Minny e Srta. Skeeter. Há, ainda, um narrador em terceira pessoa, apenas no capítulo 25 – *O baile*. O enredo contém relatos históricos que servem como pano de fundo para a narrativa, construída a partir de depoimentos ficcionais de empregadas domésticas de uma cidade chamada Jackson, no Mississippi, Estados Unidos, nos anos 60.

A narrativa apresenta personagens escritoras, em um enredo que narra a trajetória do processo de escrever um romance, inclusive o contato com a editora e as angústias do ato de narrar a respeito de fatos da vida. A alternância do foco narrativo demonstra a possibilidade de interpretações diversas a respeito de tais fatos, de acordo com o ponto de vista de cada mulher.

A protagonista, Srta. Skeeter, branca, é uma jornalista recém-formada que volta a morar na casa dos pais, sonhando realizar-se profissionalmente. Aos vinte e dois anos, toma consciência dos hábitos racistas da sua cidade, inclusive entre as suas melhores amigas, e se sente incomodada. Numa sociedade em que o principal interesse das jovens mulheres é o casamento, encontra na escrita o seu objetivo maior.

Skeeter, tendo retornado da universidade para a sua cidade natal – Jackson – do estado do Mississippi, sul dos Estados Unidos, não considera o casamento uma prioridade, como praticamente todas as mulheres, na cidade. Ela questiona a mãe, a respeito: “Mamãe – [...] –, seria mesmo tão terrível se eu nunca encontrasse um marido?” (STOCKETT, 2013, p. 77). Depois narra a reação da mãe: “Mamãe fecha os braços em torno do seu corpo, como se um mero pensamento lhe causasse frio.” (STOCKETT, 2013, p. 77).

A postura da personagem pode ser considerada, de certa forma, revolucionária, pois consegue ver além das práticas sociais das pessoas com as quais convive, seja como mulher, numa sociedade patriarcal, seja em relação ao tratamento dado às pessoas negras, naquele

contexto. É a postura de uma mulher que se coloca como protagonista de sua própria história de vida. Rich (2013) afirma:

“[...] historicamente, homens e mulheres tiveram papéis diferenciados nas vidas uns dos outros. Enquanto a mulher tem sido um luxo para o homem, servindo como modelo para o pintor e musa para o poeta, e também como arrimo emocional, enfermeira, cozinheira, mãe de seus filhos, secretária e assistente de produção literária, o homem tem desempenhado um papel diferente para a mulher artista.” (RICH, 2017, p. 68).

Como escritora, a personagem, Srta. Skeeter, questiona o papel da mulher na sociedade em que vive e sua escrita valoriza a mulher como protagonista, especialmente a mulher negra. A figura masculina tem pouco destaque, na narrativa em que a relevância é dada à mulher. O olhar de Skeeter para o novo instiga uma certa necessidade de produzir literatura a respeito dos fatos sociais que mais a incomodam. Aliando-se, primeiramente, à personagem Aibileen, empregada doméstica, negra, empreende um projeto de escrita muito arriscado, para o contexto histórico e no espaço em que está inserida a narrativa. Em seguida, passa a contar com a contribuição de outras empregadas domésticas, todas negras, para a construção do livro que vem a ter o título escolhido pela personagem Minny: *A Resposta*.

De acordo com bell hooks (2017, p. 483) "a política de escravidão, de relações racializadas de poder, era tal, que aos escravos e às escravas era negado o direito de olhar". Em *A Resposta*, no entanto, as personagens negras narram histórias vividas no contexto da relação de trabalho, como empregadas domésticas em casas de pessoas brancas de classe média a alta, e os seus relatos desafiam diretamente a negativa do direito de olhar. No metaficcional *A Resposta*, dentro de *A Resposta* em apreço, as mulheres negras expõem não somente haverem lançado olhares à intimidade das famílias brancas; elas contam a outras pessoas o que viram. Evidentemente, é uma atitude ousada, por ser arriscada, conforme se percebe na seguinte narração:

Vozes altas se ouvem na rua [...]. O que aconteceria se um branco me descobrisse ali num sábado à noite, falando com Aibileen, vestida com suas roupas normais? Será que chamariam a polícia, para relatar uma reunião suspeita? [...] Seríamos presas, porque é isso que eles fazem. Eles nos acusariam de violação integracionista – leio sobre isso no jornal o tempo todo –, eles desprezam os brancos que se reúnem com pessoas de cor para ajudar no movimento de direitos civis. O que estamos fazendo não tem nada a ver com integração, mas por que outra razão estaríamos nos encontrando? [...] (STOCKETT, 2013, p. 191).

O receio expresso na voz da narradora branca, acima, fundamenta-se não somente nas costumeiras práticas cotidianas, mas na norma jurídica estabelecida no documento intitulado “Compilation of Jim Crow Laws of the South”⁴³, que dispõe:

Ninguém pode solicitar que uma mulher branca amamente em alas ou quartos onde haja homens negros.

Será considerado ilegal que um branco se case com qualquer pessoa que não seja branca. Qualquer casamento que viole esta seção será considerado nulo.

Nenhum barbeiro de cor poderá trabalhar para mulheres ou meninas brancas.

O oficial encarregado não poderá enterrar qualquer pessoa de cor no solo usado para o enterro de pessoas brancas.

Livros não deverão ser trocados entre escolas de brancos e escolas de gente de cor, mas deverão continuar sendo usados pela raça que primeiro os utilizou.

[...]

O conselho manterá um prédio separado, em um terreno separado, para a instrução de todas as pessoas cegas de cor. (STOCKETT, 2013, p. 228-229).

O costume segundo o qual as pessoas negras deveriam ser tratadas como seres inferiores, às quais o exercício pleno da cidadania não necessita ser garantido, estava registrado em documentos oficiais e no discurso dos governantes, como norma jurídica estabelecida. As personagens, ao escreverem um livro para expressar o descontentamento e a indignação diante da injustiça social, revelam que as pessoas vítimas de opressão não precisam permanecer omissas. Por viverem, nas casas das famílias brancas, uma relação trabalhista, suas histórias relatam situações de opressão no âmbito das relações de trabalho. É como se as personagens tomassem para si o pensamento: "Ao olhar corajosamente, declaramos, de forma desafiadora: 'Não vou apenas olhar fixamente. Quero também que o meu olhar modifique a realidade'." (hooks, 2017, p. 484). A atitude ultrapassa o olhar crítico, ao realizar um ato corajoso para que o mundo não continue pensando que está tudo bem, que os oprimidos estariam satisfeitos como quem nasce propenso à submissão servil, sem questionar o ideal de igualdade.

A escrita literária é o recurso escolhido pelas personagens para expressar a sua indignação, para afirmar ao mundo que não, a realidade não é boa, não está bem assim, há injustiça e abusos sendo cometidos, no íntimo do lar das pessoas brancas, em relação às pessoas negras que ali trabalham e esse é o costume. Não, revela a obra literária elaborada por elas, não é justo que o serviço doméstico seja a única profissão viável a uma mulher pelo único motivo de haver nascido negra. Assim, as personagens escrevem, do ponto de vista feminino, para mostrar qual é o pensamento da mulher a respeito dos ideais impostos, mas não desejados. Cixous (2017, p. 129) comenta:

⁴³ Compêndio das leis do sul, de Jim Crow.

Falarei da escritura feminina: *do que ela fará*. É preciso que a mulher escreva sobre mulher e traga as mulheres à escrita, de onde elas foram tão violentamente distanciadas quanto foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com a mesma letal finalidade. A mulher precisa se colocar no texto – como no mundo, e na história –, através de seu próprio movimento.

As mulheres escritoras, em *A Resposta*, atendem à recomendação acima, perfeitamente. Elas contam as suas próprias experiências, mesmo que isso seja proibido por lei. Desafiam os costumes, sem medo de cometer infrações, pensando no ideal de liberdade. Aliás, as empregadas domésticas, exceto Aibileen e Minny, são diretamente motivadas a participar do projeto somente quando um crime é cometido, contra um negro, e a indignação causada pela injustiça as impulsiona a relatar suas histórias ao mundo, em sinal de protesto.

A personagem Aibileen escreve os próprios depoimentos, de modo diferente das demais empregadas domésticas, que relatam suas experiências para a Srta. Skeeter escrever. Ela tem o hábito de escrever, mesmo antes de participar da escrita do livro *A Resposta*: “Acho que consigo explicar melhor as coisas quando escrevo. [...] escrevo uma hora por dia, às vezes duas.” – relata. (STOKETT, 2013, p. 197). No entanto, trabalha como empregada doméstica, por ser o único emprego que caberia a uma mulher negra, como se vê na entrevista dada:

- Quando era criança, você sabia que, quando crescesse, seria empregada doméstica?
- Sim, senhorita, eu sabia.
- [...]
- E você sabia disso porque...?
- Minha mãe era empregada doméstica. Minha avó era escrava doméstica.
- [...]
- Você... alguma vez sonhou em ser outra coisa?
- Não – diz ela. – Não, senhorita, nunca. – O silêncio é tamanho que posso ouvir o som das nossas respirações. (STOKETT, 2013, p. 190).

A realidade desagradada – parece ser o que diz o silêncio. Talvez Skeeter e a própria Aibileen estejam percebendo isso, ao construir o texto escrito. Escrever sobre o que desagradada pode ser o caminho para que o mundo ouça a voz do oprimido, caminhando para uma realidade que agrade. Não sem esforço e não tão rapidamente. Rich (2017, p. 82) explica:

O despertar da consciência não é como atravessar uma fronteira – um passo e se está em outro país. Grande parte da poesia de mulheres tem sido como uma música de *blues*: um grito de dor, de vitimização, ou uma lírica da sedução. [...] Tanto a vitimização quanto a raiva sentidas pelas mulheres são reais e têm

motivos reais, em qualquer ambiente, sejam inseridas na sociedade, na linguagem, ou nas estruturas de pensamento.

A personagem Aibileen é uma mulher que gosta de ler e de escrever. Ser escritora é um sonho em que mal poderia pensar. Mudar o tratamento dado às pessoas negras, como uma campanha pelo fim da opressão, que ainda persistia, mesmo com o fim da escravidão, é um dos objetivos do projeto de escrever as histórias de vida das personagens. Para ela, porém, a mudança de vida foi além. De empregada doméstica, educadora de crianças brancas da cidade – crianças que se tornariam suas opressoras, ao tornarem-se adultas –, tornou-se escritora. O fato de ter participado da escrita de um livro tão escandaloso, para a sociedade branca, causou a sua demissão da residência em que trabalhava. O susto resultante da perda do emprego, fonte de renda para o seu sustento, durou poucos instantes, como se observa no seu último relato, a seguir:

O sol tá brilhando, mas meus olhos tão bem abertos. Eu me posto na parada de ônibus como tenho feito há quarenta e tantos anos. Em trinta minutos, toda a minha vida... se foi. Talvez eu deva continuar escrevendo, não só pro jornal, mas alguma outra coisa, sobre todas as pessoas que eu conheço e as coisas que eu vi e que eu fiz. Talvez eu não seja velha demais para recomeçar, penso e rio e choro ao mesmo tempo, com esse pensamento. Porque, ainda na noite passada, pensei que nunca mais ia existir nada de novo na minha vida. (STOKETT, 2013, p. 567).

A experiência de escrever um livro e vê-lo publicado transformou a vida da personagem. A libertação da escrita de textos literários parecer ser a legítima consequência de poder olhar, de frente, o mundo, e resistir. Em *A Resposta*, as personagens encararam a realidade que causa indignação para modificá-la. A resistência empreendida utiliza a escrita como arma. O título da obra, escolhido pela personagem Minny, revela que a publicação dos relatos é um pedido de ajuda que, sem o livro, as empregadas domésticas negras não teriam como fazer.

Enfim, *A Resposta* é um romance que apresenta muitas vertentes possíveis às pesquisas em estudos de gênero. A condição da mulher branca, opressora, em relação à negra, é também apresentada como de vítima, numa sociedade patriarcal, em que o casamento é praticamente uma obrigação – da qual a Srta. Skeeter se desvia. Pode-se refletir sobre a condição da mulher belíssima, de origem humilde, que consegue ascensão social através do casamento, porém não é aceita pelas outras mulheres – condição da personagem Celia Foote – etc. Todas as mulheres, no livro dentro do romance em estudo, são, portanto, parte do pedido de ajuda encabeçado pela

Srta. Skeeter, Aibileen, Minny e as outras empregadas domésticas, negras. Estas, de meras espectadoras, tornaram-se escritoras em nome da liberdade.

7 Metodologia

O projeto visa aplicar o método apresentado pela professora Socorro Pacífico Barbosa (2011), ou seja, o de temas caracterizadores. As etapas para a execução do projeto seguem, com algumas adaptações, a orientação da professora Daniela Segabinazi (2011, p. 64), que aplica o tema caracterizador “gêneros e minorias”. O corpus do presente projeto também seria adequado ao tema “gênero e minorias”, mas escolhemos “metalinguagem e leitura”.

7.1 Determinação do horizonte de expectativas

- Apresentar o estudo sobre as funções da linguagem, enfatizando o de metalinguagem, mote para o ensino sobre metaficção e pós-modernidade.
- Trazer para a sala de aula alguns metapoemas, quadros e vídeos de YouTube curtos que apresentem signos metaficcionais, ler e assistir com os alunos. Realizar primeiramente uma avaliação diagnóstica quanto às expectativas dos alunos quanto ao tema da aula expositiva.
- Observar e registrar os comentários dos estudantes numa discussão informal a respeito do que eles pensam a respeito e solicitar que eles procurem pensar que textos eles conhecem que podem apresentar signos metaficcionais.

7.2 Atendimento do horizonte de expectativa

- Trazer para sala de aula os textos mencionados pelos alunos no item anterior, ler, assistir e ouvir com eles.
- Solicitar que os estudantes apontem os signos metaficcionais presentes nos textos apresentados.
- Justificar a relevância da metaficção em relação às experiências de leitura e de vida.
- Registrar todos os comentários dos estudantes.

7.3 Ruptura do horizonte de expectativa

- Trazer para a sala de aula a adaptação fílmica *Histórias Cruzadas* e assistir com os estudantes.

Já que a narrativa apresenta a escrita e as etapas para a publicação de um livro, automaticamente os estudantes, espectadores do filme, em sala de aula, tendem a perguntar: “Existe esse livro, professora?”. É o primeiro passo para a leitura do romance. Naturalmente, a expectativa dos estudantes, nesta ocasião, pode ser satisfeita pelo fato de que existe o livro: o romance *A Resposta*, também objeto do projeto.

- Os alunos receberão exemplares do romance, que pode ser em PDF. Em seguida, serão orientados a ler, individualmente, determinando-se um prazo para continuar o projeto, mediante a realização da etapa da leitura do romance.

O desafio maior, quanto ao interesse dos estudantes, é o fato de que o livro tem mais de quinhentas páginas, o que favorece os estudantes mais habituados a ler. Quanto aos que resistem à leitura, para sanar o problema, gravei a leitura do romance completo e postei no YouTube⁴⁴, plataforma que os(as) estudantes costumam acessar, obtendo resultado positivo.

7.4 Questionamento do horizonte de expectativa

Retomar os conceitos e os textos estudados anteriormente para confrontar os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, adquiridos durante a realização do presente projeto, tendo assistido ao filme e com a leitura do romance em apreço. Fazer o possível para que os estudantes concluam que a literatura e o cinema podem abrir muitas portas para o conhecimento de mundo e abrir as mentes para as realidades culturais, linguísticas e sociais etc.

7.5 Ampliação do horizonte de expectativa

Hutcheon (2013, p. 10) afirma que “a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias”. Tal processo de recontar (que caracteriza a intertextualidade) é muito relevante como signo metaficcional. Uma atividade proposta aos alunos poderia ser encontrar

⁴⁴ Playlist A RESPOSTA, no YouTube (21 vídeos):
<https://youtube.com/playlist?list=PLeIgLxFqXS3M6t74PiBUDP0EPOfvpX1IT>

notícias – impressas ou audiovisuais –, canções, poemas, que denunciem o racismo em contexto brasileiro. Os jovens estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) do Século XXI, habituados a usar as diversas tecnologias que o presente século tornou comum, não somente são capazes, como são de fato interessados em produzir conteúdos resultantes de suas vivências pessoais ou escolares. Assim, o produto final do presente projeto didático é, naturalmente, a criação de conteúdo em vídeo, que possa ser postado em uma plataforma como o YouTube.

O romance *A Resposta* e sua adaptação fílmica *Histórias Cruzadas* apresentam uma possibilidade que acrescenta um toque à presente proposta. De fato, todo trabalho que tenha como objeto um texto literário e fílmico deve ser conduzido pelo próprio texto, acima de todas as teorias que o fundamentem. “Pergunte ao corpus”, seria o melhor conselho.

A estratégia metaficcional predominante nos dois textos é a presença de personagens escritoras e a narrativa do processo de escrever e publicar um livro. Trata-se de uma ficção que se expõe como ficção porque as personagens são escritoras e, na tarefa de narrar, elas contam as suas próprias experiências de vida, as suas vivências.

Assim, o presente projeto didático não somente visa aplicar, em turmas do Ensino Fundamental (anos finais), estratégias de ensino da literatura através de temas caracterizadores, mas vai além. A proposta é, inclusive, promover a escrita de si, a produção textual, individual ou coletiva, conforme o interesse dos estudantes envolvidos, com inspiração nos dois textos ficcionais que configuram o corpus do presente projeto, aplicando os conhecimentos sobre as estratégias metaficcionais.

8 Avaliação

O procedimento de avaliação do projeto, naturalmente, considerará o produto final realizado pelos estudantes. Diante dos conteúdos estudados, a professora deverá avaliar os vídeos produzidos, quanto à presença das estratégias metaficcionais apresentadas. Para tanto, a qualidade do vídeo interessa pouco, pois nem todos os estudantes possuem equipamentos de alta qualidade (celular, no caso) para gravar vídeos bem configurados, quanto ao som, à imagem etc. O que deve ser verificado é somente a presença dos signos metaficcionais e os efeitos que produzem quanto à experiência humana e de vida, nos trabalhos apresentados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S.F. (org) **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

CIXOUS, Hélène. O riso da Medusa (1975). In: BRANDÃO, Izabel (orgs). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas** (1970-2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. (E-book). São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: _____, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 67-97.

hooks, bell. O olhar oposicional: espectadoras negras. In: BRANDÃO, Izabel (orgs). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas** (1970-2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICH, Adrienne. Quando da morte acordamos: a escrita como re-visão. In: BRANDÃO, Izabel (orgs). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas** (1970-2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

SEGABINAZI, Daniela. Aula de Literatura: o imaginário coletivo sobre *minorias e gêneros* nas obras de ficção e nas leituras dos leitores. In.: BARBOSA, S.F. (org) **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. pp. 59-92.

STOKETT, Kathryn. **A Resposta**. 7ed. Tradução Caroline Chang. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **The Help**. New York: Berkley, 2009.

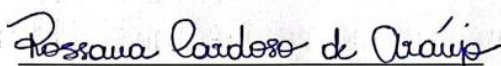
ZILBERMAN, Regina. Educação para mudar um país (prefácio). In: LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE ADOLESCENTE

Eu, Rossana Cardoso de Araújo, autorizo a professora Késia Viviane da Mota e também o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB) a mencionar o nome da minha filha, Liz Cardoso Sobreira, na tese de Doutorado intitulada "LEITURAS E ESCRITAS DE VIDA EM *A RESPOSTA E HISTÓRIAS CRUZADAS*: estratégias metaficcionais no Ensino Fundamental, através do diálogo entre Cinema, Literatura e Educação", utilizando o conto *Gemelaridade*, escrito pela menina, aos treze anos, em uma atividade proposta pela professora, no mês de dezembro do ano de 2021, no contexto do ensino remoto, da E.M.E.I.E.F. Aruanda, para as turmas do sétimo ano. Declaro também que o conto é inédito e foi criado pela minha filha, durante a atividade de escrita proposta pela professora. Caso seja necessário, autorizo o uso da imagem da adolescente.

João Pessoa, 17 de janeiro de 2022.



Rossana Cardoso de Araújo