

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.012

A REPRESENTAÇÃO DO ROMANCE *TORTO ARADO* POR MEIO DE UM *ESCAPE ROOM*

Ana Cristina Pinto Bezerra¹

RESUMO

O *Escape Room* trata-se de uma experiência de jogo que incita os participantes a tentarem sair de uma sala onde se encontram fechados e, para isso, devem superar um conjunto variado de desafios para conseguirem escapar desse espaço em um tempo determinado. Tal estratégia vem sendo adaptada ao contexto educacional, em diferentes áreas de ensino, para fomentar uma aprendizagem lúdica e instigante. Nesse sentido, visando realizar uma experiência de leitura literária significativa com o romance *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, foi desenvolvido um *Escape Room* Literário pelos alunos do 3º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Assim, os desafios propostos no jogo compreenderam representações das leituras feitas pelos discentes sobre a prosa lida a partir de aspectos importantes destacados no texto. Diante disso, o objetivo desta escrita é analisar o diálogo entre a metodologia do *Escape Room* aplicada ao cenário de sala em aula em foco e a leitura do romance *Torto arado* pelos estudantes, tendo como base o paradigma teórico e metodológico do letramento literário. Serão observados os resultados alcançados com a atividade, as correlações construídas entre o universo do romance e aquilo que foi representado por meio do *Escape Room*, bem como as dificuldades vivenciadas no processo com o propósito de buscar entender se tal estratégia seria válida para o fomento da educação literária no contexto do Ensino Médio. Para tanto, entre as respostas conseguidas com a implementação de tal estratégia, encontram-se o protagonismo discente, o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas e a percepção de imersão no mundo do romance,

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, cristina.bezerra@ifrn.edu.br.

aspectos avaliados a partir da aplicação de um formulário com os alunos participantes da atividade.

Palavras-chave: *Torto arado*. Letramento Literário. *Escape Room*. Educação literária.

“Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida”.

Itamar Vieira Júnior, *Torto arado*.

INTRODUÇÃO

Não é raro no estudo do texto literário este ser considerado como algo inacessível ao jovem estudante, visto como algo fora do alcance deste, enfim algo distanciado do contexto no qual o aluno estaria inserido, manejando uma linguagem com a qual o discente não se identificaria diante das inúmeras situações comunicativas nas quais aquele se vê envolto, mesmo que não saiba ainda como atuar de forma competente perante tais situações. Dito de outra forma, muito foi comentado que, na chamada era digital, a relação entre o jovem possível leitor e o texto literário tornar-se-ia fragilizada, principalmente quando se considera a situação da leitura, de modo geral, no cenário brasileiro, quadro que a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2020), em sua quinta edição, ilustra muito bem ao indicar um declínio de leitores, de um modo geral, entre os anos de 2015 a 2019, de 56% para 52% respectivamente.

Diante desse cenário, é imprescindível que o contexto escolar repense estratégias para que a atividade da leitura e, nesse ínterim, da leitura literária possa ser efetivada, o que envolve uma reavaliação das práticas educacionais, tornando-as mais coerentes à realidade vivenciada. Sob pena de ampliar a distância citada anteriormente, as instituições de ensino precisam atualizar suas ações, refletindo sobre as mudanças características desse “novo tempo”, pois ou “essa nova escola - professores, alunos, agentes administrativos - se adapta produtivamente à realidade contemporânea ou estará fadada a perder o rumo da história nacional, regional e mundial” (Tinoco, 2013, p. 137).

Dois aspectos que envolvem essa adaptação serão considerados aqui. O primeiro compreende a importância de tecer uma relação entre a prática docente e o universo de potencialidades advindos da *cibercultura*, visto que não é possível ignorar as transformações culturais e cognitivas oriundas da inserção das novas tecnologias digitais no cotidiano dos indivíduos. Assim, o educador precisará refletir sobre os impactos disso nas aulas sobre literatura, “apropriando-se das questões teórico-metodológicas sobre ensino de literatura, bem como considerando as relações que os estudantes estão estabelecendo com a literatura nesse cenário de inovações tecnológicas” (Silva, 2022, p. 104-105).

Ligado ao primeiro aspecto, há a relevância de reconhecer qual a função que a escola desempenharia nesse novo contexto, enxergando-a não como um repositório, um “depósito” de saberes, síntese de conhecimentos a serem acumulados pelos aprendizes. Isso implica perceber a educação de uma forma ampliada, não mais restrita a uma dimensão unicamente instrumental, para vislumbrar o aprendiz em sua inteireza, um sujeito que terá de ser capaz de lidar com a complexidade das relações inerentes à contemporaneidade.

Pensando tais questões, foi desenvolvida a proposta de integrar ao universo da educação literária uma estratégia de *gamificação* (tradução de *gamification*). Esta diz respeito à ideia de adaptar elementos que fazem parte da dinâmica de jogos a um contexto que não é de jogo, como é o caso da sala de aula. Se se reconhece que o contexto do jogo incita a motivação e a imersão do jogador nesse universo, a apropriação de características desse cenário ao ambiente escolar pode motivar o discente em sua aprendizagem, tornando o que era, por vezes, visto como tedioso e sem sentido, algo empolgante e capaz de suscitar o desenvolvimento de uma série de habilidades.

Como uma forma de promover uma ligação entre a educação literária e o contexto da *cibercultura*, bem como fomentar uma educação integral que melhor dialogue com o panorama vivenciado pelos estudantes, a estratégia de *gamificação* pensada citada trata-se do *Escape Room*. Este compreende, em linhas gerais, uma sala de fuga da qual, após resolver os desafios presentes nesse espaço, os jogadores tentam escapar. Uma vez apropriado ao trabalho educativo, compõe uma experiência pedagógica “em que os alunos em equipa resolvem desafios, enigmas, quebra-cabeças, num determinado tempo, com a finalidade de encontrar a chave para sair da sala” (Santos; Moura, 2021, p. 136), podendo ser utilizada em várias áreas do conhecimento para a aprendizagem de diversos conteúdos de uma forma singular, estimulante e lúdica.

Tudo isso é relevante quando se considera, por exemplo, que, em uma formação integral do educando, é necessário estar sintonizado com as demandas do mercado de trabalho, pois se não é interessante “nos curvar e nos moldar totalmente às regras e necessidades ditadas por este segmento social, mas também não devemos ficar alienados e desatentos às múltiplas exigências que o mercado de trabalho tem apresentado” (Nogueira, 2005, p. 14). O exposto assume mais razão de ser quando se observa que é basilar desenvolver propostas didáticas que ultrapassem uma lista de conteúdos vistos em si mesmos

para viabilizar, realmente, uma formação ampla, emancipadora que possibilite ao indivíduo agir socialmente em busca de uma vida digna.

Pensando tal compromisso, a ação pedagógica a ser analisada aqui envolveu o desenvolvimento de um *Escape Room* Literário (ERL) inspirado no romance brasileiro *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior. A sala de fuga foi elaborada por uma turma de 35 alunos do 3º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Apodi, no ano de 2023. O ERL idealizado compreendeu uma das atividades do projeto de ensino “Leitimize-se nas salas de aula de Língua Portuguesa”². Esse projeto possuía como objetivo o fomento da competência literária dos discentes, com vistas ao aprimoramento da leitura e o estímulo à formação de uma comunidade de leitores no Campus. Para tanto, uma série de atividades didáticas eram realizadas, entre elas, a elaboração do *Escape Room*, o qual já parte de um aspecto importante para a dada formação integral citada anteriormente: a interdisciplinaridade.

Vista como um princípio fundamental para um entendimento mais coerente de como o conhecimento é construído, tal aspecto responde de forma eficaz à visão integradora dos saberes em detrimento de uma leitura descontextualizada, fazendo parte do que distingue a proposta didática em foco de outras atividades desse tipo por conjugar uma relação entre uma disciplina do eixo propedêutico (Língua Portuguesa e Literatura) e outra do eixo tecnológico (Arquitetura de Redes de Computadores) do curso técnico em Informática. Longe de uma abordagem fragmentada, exploraram-se, justamente na composição do ERL, as inter-relações possíveis entre os saberes, dialogando, assim, com a própria dinâmica característica do Ensino Médio Integrado, como o próprio Projeto Político-Pedagógico do IFRN destaca quando nele se afirma que a interdisciplinaridade “utiliza-se de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral” (2012, p. 73).

Perante o que foi exposto, o objetivo desta escrita é analisar o diálogo entre a metodologia do *Escape Room* aplicada ao cenário de sala em aula em foco e a leitura do romance *Torto arado* pelos estudantes, tendo como base o

2 Projeto aprovado no Edital N°61de 2023, na seleção pública de projetos da Pró-Reitoria de Ensino do IFRN.

paradigma teórico e metodológico do letramento literário. Serão investigados os resultados alcançados com a atividade, as correlações construídas entre o universo do romance e aquilo que foi representado por meio do *Escape Room*, bem como as dificuldades vivenciadas no processo com o propósito de buscar entender se tal estratégia seria válida para o fomento da educação literária no contexto do Ensino Médio. Em um viés mais específico, pretende-se construir uma resposta para o questionamento: de que maneira a produção de uma sala de fuga oportunizou o compartilhamento da leitura feita pelos discentes sobre o romance lido por eles? Indo mais além na reflexão feita, é possível indagar, partindo da experiência vivenciada, se a “leitura, na escola, é vivenciada como fonte de prazer ou apenas como um cumprimento da avaliação? É dada voz aos alunos leitores para que apresentem, discutam e interpretem suas leituras?” (Coenga, 2010, p. 48).

Buscando contruir as respostas para os questionamentos feitos, inicialmente, será discutido o referencial teórico que embasa a análise da proposta didática em foco, considerando a fundamentação teórica e metodológica do letramento literário em relação com o *Escape Room*. Faz-se necessário fazer a ressalva de que, neste texto, considerando os objetivos já apresentados, o enfoque recairá, principalmente, sobre as atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Em seguida, a atenção recairá sobre a produção do ERL em si, elencando quais aspectos do romance foram alvos da representação dos discentes por meio da sala de fuga. Por último, serão analisados os resultados alcançados com a estratégia pedagógica em destaque, dando relevo ao protagonismo discente, o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas e a percepção de imersão no mundo do romance, aspectos avaliados a partir da aplicação de um formulário com os alunos participantes da atividade.

DIÁLOGOS ENTRE A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E O ESCAPE ROOM

Quando a expressão “letramento literário” é destacada em estudos que versem sobre educação literária, é comum que aspectos como “processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura do texto literário” (Coenga, 2010, p. 54) ganhem o centro das discussões. A ideia de tornar-se letrado na linguagem literária envolve, entre outros aspectos, a inserção do sujeito nas ações de leitura e escrita que se vol-

tam para o texto literário, como um indivíduo autônomo, crítico, capaz de refletir sobre o que leu e produzir sentidos a partir da construção de significados singular que caracteriza o texto literário.

Para tanto, é preciso considerar que o letramento compreende um processo, algo que é construído, reelaborado, no decorrer da vida do indivíduo e de acordo com suas experiências de leitura literária, para além daquelas que são vivenciadas no ambiente escolar. Contudo, como visto no início desta escrita, fomentar a leitura de textos literários em um contexto no qual a leitura, de modo geral, não é valorizada torna-se um desafio, de maneira que, pensando sobre tal leitura, é necessário que a escola reflita sobre práticas significativas para que aquela possa ser, de fato, vivenciada pelo aluno. A ideia de uma vivência com o texto literário perpassa um aproveitamento das leituras feitas pelos discentes, de maneira que o estudante fosse visto como um coprodutor do texto literário a partir de uma diversificação das produções deles sobre a leitura realizada. Assim, percebe-se um movimento mais amplo que caracteriza o processo de apropriação do texto literário, uma espécie de passagem do “texto a ler ao ‘texto do leitor’, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor” (Rouxel, 2013, p. 19).

Para oportunizar a apropriação do texto literário pelo estudante implica-se, inicialmente, em reconhecer a singularidade da linguagem literária ao mesmo tempo em que, diante disso, cobra-se uma postura diferenciada para o tratamento desse texto em sala de aula. Em outras palavras, é preciso considerar estratégias didáticas que estimulem essa aproximação do estudante com a visão deste como um sujeito leitor do texto. No entanto, tal movimento não é alcançado sem que seja considerada, inicialmente, a seleção do texto literário a ser lido, o que deve ser feito tendo em vista uma série de fatores. Entre eles, pensando a proposta didática aqui analisada, destacam-se o acesso do aluno ao livro e a complexidade da obra escolhida.

Sobre o primeiro fator citado, é importante ponderar sobre a realidade social dos alunos de escolas públicas no Brasil, dado que, muitas vezes, os estudantes não possuem condições financeiras adequadas para adquirir a obra. Muito embora a questão financeira não seja apontada, por exemplo, pela maioria dos entrevistados na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2020) como a principal barreira para a realização da leitura, aspectos como não ter acesso fácil a bibliotecas e não dispor de dinheiro para comprar o livro ainda são informados pelos participantes, situação que é agravada conforme a classe social do res-

pondente da pesquisa. Destarte, a seleção do texto, no caso em foco, possuía como critério a disponibilidade da obra literária na instituição referida, o que se deu por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)³, o qual compõe uma política de acesso a materiais de apoio à prática educativa, incluindo as obras literárias, que, após consulta e indicação dos textos selecionados pelas instituições de ensino diante das obras listadas no Programa, são distribuídos nas escolas em um número adequado, por exemplo, para o acompanhamento de atividades de leitura como a analisada aqui.

Somada à garantia do acesso ao livro, encontrava-se a reflexão necessária sobre as potencialidades da obra a ser escolhida para o fomento da competência literária dos discentes. Em suma, tornava-se salutar selecionar um texto que instigasse questionamentos, que possibilitasse a construção de hipóteses interpretativas, que permitisse uma troca de sentidos entre o leitor e a obra, pois “é possível dizer que um texto fraco não gera estranhamento ou impacto, dando a impressão de que já o conhecemos, já o vimos antes, enquanto aquele enfático nos desperta uma inquietação, nos leva a perguntar: ‘O que está acontecendo aqui?’” (Cechinel; Durão, 2022, p. 15).

O estranhamento citado está presente no romance de Itamar desde as primeiras cenas da narrativa, o que impacta o leitor não só pelos acontecimentos apresentados, pela tematização do universo rural brasileiro e das questões conflituosas características desse cenário, mas também pelos aspectos formais da narrativa, como a presença de várias vozes que tecem a contação da história, em um entrelaçamento entre o espaço e o tempo. A simbologia que envolve o núcleo familiar das irmãs Bibiana e Belonísia suscita um olhar crítico sobre a questão agrária no Brasil, o passado dos povos escravizados e a manutenção da lógica de dominação colonial. Ao mesmo tempo, ao reivindicar o direito à voz frente à metáfora do silêncio tão presente no romance, as personagens simbolizam a importância da representatividade e da resistência em um ambiente de violência e apagamento de liberdades.

Diante da profundidade da prosa em questão e dos objetivos esperados quando a prática com o texto literário é fundamentada no paradigma do letramento literário, entende-se que dadas ações não colaboram para que o aluno

3 Mais informações sobre o PNLD, consultar <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2022-literario/escolha-pnld-2022-literario>.

se aproprie do texto e enxergue-se como um sujeito leitor. Em outras palavras, é preciso ir além de resumos, fichas de leitura para potencializar o estranhamento citado e a habilidade do próprio discente de elaborar suas indagações frente ao texto a fim de compor a educação integral comentada anteriormente. Nesse último aspecto, reside o desafio do trabalho com o texto literário em sala de aula à luz do paradigma do letramento literário. Isso é justificado, pois, a fim de fomentar uma educação literária significativa, em que o aluno se identifica com o que leu, reconstrói os sentidos do que foi lido, relaciona-o com outros textos, questiona e produz acerca do que leu, é preciso “vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (Cosson, 2012, p. 23).

Para compor tal experiência, faz-se necessário considerar estratégias diversificadas de aprendizagem que possam envolver tanto os conteúdos conceituais quanto os procedimentais e os atitudinais. Para tanto, a abordagem dos jogos pode ser uma alternativa adequada, principalmente quando se observa, por um lado, a importância da ludicidade para potencializar a aprendizagem dos indivíduos e, por outro lado, a carência desse tipo de abordagem quando são destacados os anos finais da Educação Básica. Entendendo as singularidades do objeto em foco, o professor será capaz de perceber que dadas ações descaracterizam tal material artístico enquanto outras afloram tais singularidades a fim de evitar que o “texto que antes alimentava a alma e a inteligência, agora alimenta[e] as aulas de gramática como uma ração insossa que sempre traz alguma surpresa de mau gosto ao final: um exercício, uma redação, uma ‘análise’” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017, p. 12).

O ERL pode ser, assim, uma boa saída para fugir de tal realidade, tendo em vista que oportuniza, se bem construído, a possibilidade de pensar como seria uma representação dos aspectos do texto literário, as questões temáticas em diálogo com aspectos formais do romance, permitindo, dessa forma, a interpretação do texto, a formulação de perguntas, a negociação de sentidos. Obviamente, não é o recurso em si que determina o alcance de tais perspectivas, já que é possível organizar uma sala de fuga e focar a ação dos alunos em absorver, por exemplo, “apenas” características de dadas correntes literárias, ou ainda, elencar informações biográficas sobre os autores, deixando o olhar para o texto em último plano, sem, ao menos, almejar que o gosto por ler aquele texto possa ser exercido pelo discente.

Contudo, quando o docente possui consciência crítica e clareza frente ao que corresponderia, de fato, uma educação literária, poderá extrair do uso do *Escape Room* uma ponte para reativar o interesse por aquilo que se planejou ler com a turma, já que o texto seria visto como início, meio e fim da atividade. Tudo se volta para a necessidade de saber que tipo de indivíduos é esperado a partir das aulas de língua e literatura. Caso seja um sujeito autônomo, crítico, ativo, a relação com o texto pode ser, de fato, vivenciada, o que pode ser viabilizado, por exemplo, por meio de uma sala de fuga.

CONSTRUINDO UM ESCAPE ROOM LITERÁRIO

Perfazendo um universo de possibilidades, há muitas maneiras de elaborar um *Escape Room* Educativo, seja ele no meio físico, seja ele no meio digital. Tudo é iniciado, como toda ação pedagógica, pelo objetivo que se almeja alcançar quando se pensa a utilização de tal estratégia didática, entendendo as adaptações que deverão ser realizadas de acordo com os propósitos pretendidos. Nesse sentido, visando explorar a autonomia e a capacidade inventiva dos estudantes, uma das primeiras adaptações consideradas para o ERL em foco correspondeu a uma atividade organizada pelos alunos e para os alunos.

Ao contrário do que foi comumente encontrado na literatura sobre tal estratégia de *gamificação*, na proposta aqui analisada, foram os discentes que construíram o ERL, representando-o no espaço físico de uma sala de aula, gerenciando a inscrição de equipes de outras turmas para participar do jogo. A justificativa para tal ação encontra-se na visão de que isso pode propiciar “a capacidade de, no futuro, continuar aprendendo, buscando soluções, desenvolvendo novos conhecimentos, independentemente de um tutor demonstrando os passos e os caminhos de um processo” (Nogueira, 2005, p. 47). Dessa maneira, os enigmas, os desafios que fazem parte desse tipo de ação foram elaborados pelos estudantes em seu contato com a obra que inspirou o *Escape Room* em questão, como parte da leitura interpretativa dos alunos. Estes eram instigados a traçar um plano, pensar meios para desenvolver as ações, antecipar problemas e comunicar-se com os demais para resolvê-los.

Aos professores envolvidos com a proposta, coube a mediação entre os saberes envolvidos, orientando não só os conhecimentos sobre os aspectos literários, mas também sobre a própria estrutura de um *Escape Room*, estimulando, assim, a elaboração de saberes na prática. É válido salientar, no entanto, que tal

opção foi possível, diante do tempo disponível para a realização da proposta, porque foi considerado o perfil da turma do curso técnico de Informática a fazer parte da criação do ERL. Eram alunos que conheciam, de modo geral, o jogo, seja porque já tinham participado como jogadores em meio digital, seja porque já o conheciam de outra maneira, mesmo que nunca tenham tido a oportunidade de atuar como criadores de uma sala de fuga.

Diante dessa primeira experiência, os discentes conviveram com o a leitura do romance *Torto arado* em um processo que seguia os estágios da metodologia do letramento literário, durante um semestre, em que a produção final da turma seria o ERL. Conforme as observações de Cosson, para “medir a competência literária, o professor pode tanto verificar o processo quanto requerer produtos específicos, sendo a realização dos dois procedimentos o mais pertinente quando se trata de letramento literário” (2020, p. 204). Dessa maneira, foram desenvolvidas tanto atividades processuais para encaminhar a leitura quanto ações voltadas para a organização da sala de fuga, seguindo o próprio percurso da metodologia do letramento literário, em uma relação que abarca dois polos: “o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos” (Cosson, 2020, p. 185-186, grifos no original).

No primeiro polo, há o estímulo para que ocorra o encontro do aluno com a obra, de forma que, a partir disso, as singularidades do texto possam ser consideradas pelos discentes. Nesse momento, é importante que os estudantes possam traçar paralelos entre as situações apresentadas na prosa, verificar características das personagens, observar as simbologias e as imagens ali presentes e, até mesmo, estabelecer comparações com outros textos, literários ou não, que ajudem a elucidar dadas questões sobre a obra em foco. Isso foi interligado às primeiras ações para a elaboração do ERL, tendo em vista que, já tendo sido realizado um diálogo inicial com a turma sobre a proposta, sobre os objetivos e sobre os conteúdos que seriam envolvidos nessa ação, ficou claro que a narrativa basilar para a construção do *Escape Room* seria, naturalmente, *Torto arado*.

Entender as implicações da narrativa para a construção da sala é importante, pois o “processo de escolha da narrativa é essencial para o jogo, principalmente, porque resume o contexto da atividade e é a história que ampara todos os desafios que serão propostos” (Santos, 2021, p. 115). Foi a partir da leitura responsiva do texto literário que os alunos puderam entender, por exemplo, quantos desafios a sala poderia ter, o que estava profundamente relacionado, no caso em questão, aos espaços que a obra contempla, nos quais são desenroladas as prin-

cipais ações da prosa. Assim, a turma foi dividida em 5 equipes, de sorte que cada uma elaboraria um desafio central ligado ao espaço da trama que estaria responsável, entendendo que aquele deveria estar vinculado a outro, já que, como o romance, as ações comporiam uma tessitura de memórias das narradoras, algo que só um leitor do texto poderia desembaraçar.

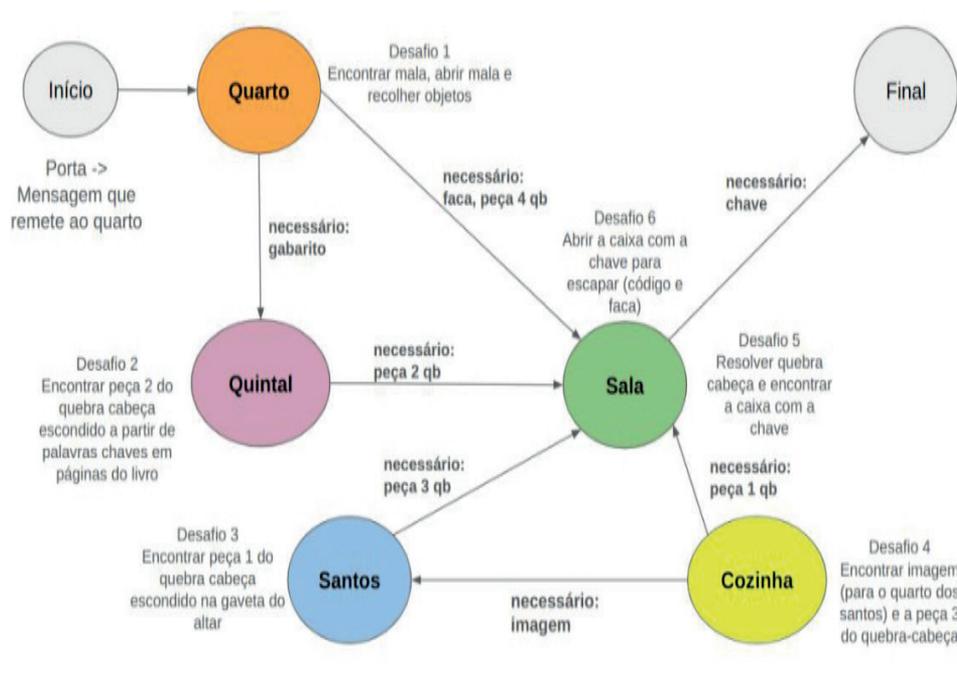
Explorando os nexos causais do texto literário e a representatividade da relação entre espaço e personagem na trama de *Itamar*, foram selecionados 5 ambientes que simbolizaram muito bem a relação citada e o contexto familiar tão crucial na prosa: sala, quarto principal da casa, cozinha, quintal e quarto dos santos. Cada grupo voltou-se para um ambiente que dialogava com dadas passagens da trama, tentando capturar os aspectos simbólicos naqueles trechos que poderiam dar origem aos problemas a serem resolvidos futuramente pelos jogadores. Nesse sentido, a fantasia que um *Escape Room* motiva seria, no caso proposto, a própria vivência do romance em si, pois se entende que, ao lidar com um objeto artístico, “o aluno tem, não apenas o direito, mas a necessidade existencial de tornar-se o sujeito daquele texto, de recriar seu sentido e de dar-lhe o valor artístico que bem entender” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017, p. 35).

Nessa fase de construção dos desafios, a orientação dada aos grupos era que explorassem elementos que só um leitor do romance poderia resolver, tentando alcançar níveis de densidade distintos no olhar sobre a narrativa que determinariam os níveis de dificuldade dos enigmas, já que era preciso balancear para que não fosse considerado tão fácil a ponto de desmotivar o jogador, da mesma forma que não fosse sempre muito difícil para não estimular uma desistência dos participantes da sala. Foi incentivada a criatividade dos grupos e a capacidade destes de ressignificar o texto imprimindo uma visão sobre a prosa, mas uma visão, sobretudo, validada pelo próprio romance, o que possibilitava ao professor perceber que equipes estariam interagindo mais com o texto, testando possibilidades de sentido. Tais possibilidades ligavam-se tanto aos mecanismos que fariam parte dos problemas a serem elaborados, por exemplo, uso de quebra-cabeças, montagem de mensagens cifradas, quanto aos objetos a serem utilizados para compor a representação do romance na sala, os quais poderiam ser correlacionados ou não ao enigma e sua solução. De acordo com Santos, é possível, em se tratando de um *Escape Room* físico, investir na procura por “objetos escondidos, inclusive, aqueles que estão abandonados em casa: um postal, uma chave, caixas, luvas, controles de televisão, fotos, chapéus. Esse é o

momento de explorar a criatividade e ressignificar o uso de materiais” (2021, p. 120).

Neste momento, dois aspectos precisam ser aclarados antes que os enigmas que fizeram parte do ERL sejam expostos. O primeiro ponto é que, junto com a definição da quantidade de desafios, foi necessário definir o tempo que o jogo teria no máximo para acontecer, de maneira que os alunos ponderaram em diálogo com os professores que o tempo máximo seria de 30 minutos, já que foi observado tanto a quantidade de jogadores por equipe participante do jogo (5 componentes) quanto o nível de dificuldade dos desafios. Santos (2021, p. 99) esclarece que o tempo de um *Escape Room* pode variar entre 20, 30 e 60 minutos, a depender da complexidade da sala de fuga construída. O segundo ponto trata da compreensão de que muitos passos para a elaboração do ERL aconteceram de modo simultâneo, a exemplo da definição do espaço para a realização da proposta, o que correspondeu a uma sala de aula, por se adequar-se melhor à logística de montagem do jogo, bem como a sugestão de materiais para decoração e composição dos enigmas e a catalogação daqueles. Dito isso, é possível analisar a seguir o desenho da ERL em foco para que seja possível explanar como se deu a representação de *Torto arado* no jogo:

Figura 01: Desenho da trilha do ERL



Fonte: elaboração própria.

O primeiro aspecto a ser descortinado é o tipo de trilha que foi seguida no ERL em foco, o que compreende o fluxo de atividades que os jogadores deveriam desempenhar para conseguir sair da sala. Esse fluxo pode apresentar uma sequência aberta, em que não há uma ordem específica para o alcance do objetivo maior; sequencial, em que uma atividade encaminha outra e trajetorial, caso que ilustra a sala de fuga analisada, em que existem diferentes formas de construir as rotas para chegar ao objetivo (consoante com Santos, 2021, p. 127). Observando a imagem apresentada, não há uma ordem específica, em dado momento, para que o participante locomova-se entre os cômodos, o que possibilitaria aos jogadores dividirem-se entre os espaços ao invés de seguirem todos em um mesmo ambiente, escolha a ser feita por cada equipe.

No primeiro momento da trilha, havia uma mensagem enigmática que seria uma pista para que os jogadores dirigissem ao quarto, aposento no qual acontece a cena inicial da trama entre as irmãs Bibiana e Belonísia. A mensagem era “Foi lá que me tornei parte de Belonísia assim como ela se tornou parte de mim” e sugeria a metáfora de ligação entre as irmãs pelo silêncio imposto figurativamente e literalmente, no caso do acidente que culminou com a perda da língua por parte de Belonísia quando ainda era uma criança. O leitor, de posse de tal leitura, iria em direção ao quarto e lá havia um elemento simbólico bastante relevante, o qual, seguindo o mesmo movimento das irmãs na narrativa, os jogadores deveriam procurar, tratava-se da mala de Donana que estava abaixo da cama. Nesse desafio, eram resgatadas as memórias familiares por meio da procura de objetos ocultos e da decifração de um código numérico relacionado a perguntas sobre a prosa (quantos irmãos são protagonistas no romance? Com qual idade ocorreu o acontecimento mais marcante na infância de Belonísia? Quantos narradores há no *Torto arado*?).

Dentro da mala, constava outros elementos simbólicos na trama, como a faca de Donana, 1 peça de quebra-cabeça e a pista para desvendar o enigma presente no quintal. A partir do indício deixado na mala, recuperava-se o questionamento sobre o objeto que acompanhou a vida de trabalho da personagem Zeca do Chapéu Grande, visto que o próprio ambiente sugeria a dimensão do trabalho rural presente na obra. Com algumas páginas do romance, era possível montar a pista (“Esteve presente durante toda a vida de Zeca, mas antes pertencia a Donana”) a partir das palavras-chave nelas presentes. No fundo falso do chapéu, os jogadores encontrariam mais uma peça do quebra-cabeça.

Nesse ponto, a equipe poderia escolher para onde seguir, caso elegessem a cozinha, esse compartimento do ERL sugeria a leitura de que, embora trabalhando a vida toda com a terra, os trabalhadores rurais amargavam a fome, de tal modo que o desafio destacou esse aspecto. Ao explorarem o cenário, os jogadores encontrariam, entre os objetos ali presentes, um pergaminho dentro de um cesto de palha, nele havia a seguinte citação do livro: “Com a seca, veio o medo de que nos mandassem embora por falta de trabalho. Depois veio o medo mais imediato da fome” (Vieira Júnior, 2021, p. 67).

O período de estiagem, a escassez de alimentos causada, entre outros motivos, pela ação do dono de terra em tomar posse dos alimentos produzidos pelos trabalhadores em suas pequenas roças, nos quintais, são simbolizados pelos pratos vazios deixados no ambiente e o prato quebrado sob a mesa. Esses fragmentos juntos e organizados em uma sequência possuem uma pergunta (“Qual é o suprimento utilizado como última opção que algumas famílias fabricavam e trocavam por outros alimentos?”). O questionamento faria referência ao alimento (farinha de mandioca) que estava em uma das panelas, a qual continha, no meio da farinha, a peça do quebra-cabeça responsável por permitir que os jogadores avançassem para outro compartimento. É válido ressaltar que o cenário criado também incluía outras panelas e potes com alimentos que não faziam parte do contexto retratado no romance. Isso induziria os jogadores, leitores do romance, a pensarem sobre o momento específico da obra, ligando-o à citação inerente ao contexto da fome e à voz da narradora Belonísia que narrava o que fazia, essencialmente, parte da subsistência da família.

Passando para o quarto dos santos, a dimensão da religiosidade presente no romance foi sentida, já que havia marcas do sincretismo religioso, tanto pela presença da matriz africana, do cristianismo, quanto pela matriz indígena. Nesse cômodo, a voz da narradora Santa Rita Pescadeira foi representada como forma de ligar à mensagem (“Nem Bibiana, nem Belonísia; sou aquela que adentrou no corpo de Miúda, tornando-a meu cavalo, a quem protegi nas noites de pesca”) ao objeto que a simbolizou, no caso, a rede de pesca. Nesta, os jogadores encontrariam uma chave para abrir o cadeado presente na gaveta que estava no cômodo e uma mensagem “Anseio que encontre a luz da verdade, aquela emanada pelos santos do altar. A luz que conduzirá ao desfecho deste mistério, permitindo a leitura até mesmo das inscrições que parecem invisíveis aos olhos humanos”. Ao corresponder tais informações, os jogadores deveriam observar o altar que estava presente no cômodo, abrindo a gaveta, achariam uma lanterna

de luz negra e, ao apontá-la para a folha, o enigma presente no próximo espaço seria revelado: “O que passamos a caçar havia derramado sangue e estava disposta a rasgar a carne de mais gente, até conseguir o que queria. Era o que havia protegido seu pai louco no meio da mata”.

Já foi possível perceber que cada grupo organizador do ERL tentou imprimir a voz das personagens aos enigmas presentes na sala de fuga, de maneira que, para resolver o problema criado, o participante deveria colocar-se na posição da personagem. Tal aspecto dialoga com a apropriação citada anteriormente, dado que tanto os elaboradores da sala de fuga quanto os jogadores puderam marcar sua visão do texto, inclusive por meio do percurso que empreenderam em relação aos acontecimentos presentes na trama, em que elementos simbólicos, como a figura da onça, foram representados no ERL. Houve o incentivo à imersão no texto literário, em que o aluno programador da sala de fuga foi incitado a pensar sobre o que a onça, por exemplo, significaria na prosa, que sentidos ela instigaria para que, só assim, pudesse estar presente no ERL em forma de desafio. Igualmente, houve também o estímulo à representação imagética do que ocorre na narrativa, uma recriação em outra linguagem da leitura realizada, algo que poderia ser exemplificado, de forma específica, pela própria figura da onça, representada pela imagem formada ao juntarem-se todas as peças do quebra-cabeça, compondo um sentido relevante quando se pensa que a violência, o derramamento de sangue percorreu toda a trajetória das personagens e a luta destas por resistir, de maneira que seria icônico que centelhas disso estivessem presentes em todos os espaços do texto e, assim, da própria sala de fuga. Nesse sentido, a interação com a obra foi estimulada durante todo o processo para que houvesse, realmente, uma vivência da obra em sentido amplo, como bem explana Ferrarezi e Carvalho:

Quando sente prazer pela leitura e, por isso mesmo, torna-se sujeito dela, o leitor dá-se o direito de intuir e agir sobre o que lê. Aí - e só aí - ele está capacitado a começar a atribuir causas aos efeitos que lhe dão prazer. Então, ele começa a dizer coisas como “eu não mataria o José nessa história, mas o faria casar com Maria”, “eu explicaria melhor essa parte da história”, “eu faria esse rótulo com palavras mais fáceis de entender”. Todas essas afirmações demonstram que o espectador tornou-se vivenciador, sujeito da obra, atribuindo-lhe sentidos, mas também intuindo as causas desses sentidos, dando-se o direito de modificar, de recriar o texto, mesmo que apenas em sua mente. Ele começa a interagir com o texto (2017, p. 39).

Para finalizar o jogo, os participantes deveriam dirigir-se à sala, porta de entrada de outras histórias na trama, como forma de simbolizar o fechamento do romance e a possibilidade de um recomeço para as famílias envolvidas com a luta pela terra representadas na narrativa. Com o quebra-cabeça formado, os participantes deveriam observar o espaço para perceber que havia uma estampa de onça sobre a mesa presente nesse cômodo. Ao mesmo tempo, observar as peças era crucial para perceber que, na quarta peça, havia perguntas para abrir o primeiro cadeado presente no espaço em uma caixa sobre a mesa, bem como havia a senha para o segundo cadeado. As perguntas (Qual objeto desta sala representa o sonho de Salu que foi realizado no último capítulo? Onde Donana encontrou a faca pela primeira vez? Pelas mãos de quem morreu a última onça?) retomavam momentos importantes na prosa e, uma vez observado o código que estava abaixo da caixa, o jogador poderia relacionar o código às suas respostas. Aberta a caixa, a equipe encontrava a seguinte mensagem: “Você tem a frase do final dessa história e a capacidade de realizar o meu sonho. O poder de liberdade está nas suas mãos, dentro do objeto que matou a primeira onça. Todos juntos façam o que eu sempre quis fazer, aguardem a confirmação e entreguem a chave a aqueles que lhes permitiram entrar dentro desse universo. - Belonísia”. Observando a faca encontrada no início do romance e da sala de fuga (figurativamente e literalmente), os participantes encontrariam a chave para sair do universo, pois ela estava dentro do objeto, como a “chave” para as ações que aconteceram no texto e, nesse ínterim, seria o mecanismo para sair da sala. Porém, antes disso, a equipe precisava realizar o desejo de Belonísia, dizendo todos juntos a frase final do romance que estava escrita na terceira peça do quebra-cabeça - “Sobre a terra há de viver sempre o mais forte” (Vieira Júnior, 2021, p. 262).

O desafio final compreendia, assim, a ruptura do silêncio imposto na narrativa, de maneira que, sozinho, o indivíduo não conseguiria achar a saída, mas em conjunto, tal qual no romance, os sujeitos poderiam unir-se para serem ouvidos, representados e, dessa forma, resistirem. A voz, tratada como elemento fulcral na prosa, foi vista pelos estudantes como elemento para luta, para vencer os desafios, as dificuldades, o que dialogou bastante com as discussões tecidas sobre o texto, permitindo que não só aspectos mais superficiais na trama fossem apresentados no ERL, mas também que uma experiência de leitura, mais crítica e reflexiva, fosse experienciada.

Para finalizar este percurso de construção do ERL, é importante demarcar a presença do segundo polo do paradigma do letramento literário. Este “significa mais do que simplesmente dar a conhecer ou tornar disponível, pois a razão de compartilhar é a forma como se concretiza o objetivo de ampliar e aprimorar a experiência literária” (Cosson, 2020, p. 186). Isso se deu tanto entre os alunos que projetaram a sala de fuga quanto em relação aos jogadores, pois a interação sobre o romance esteve presente e caracterizou o processo como um todo.

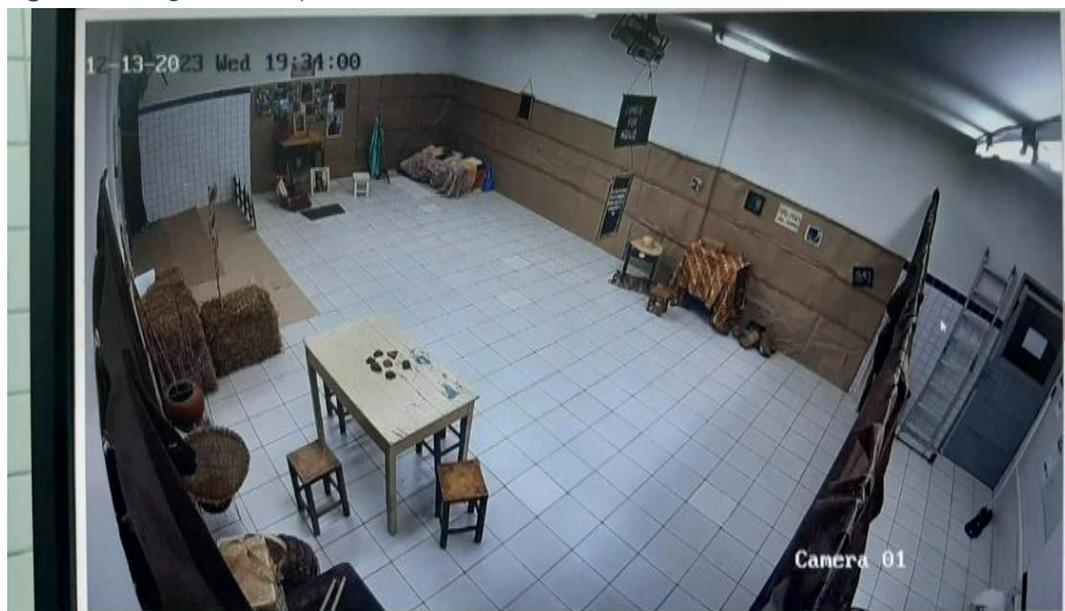
Assim, o enfoque recai, neste momento, sobre a ação de divulgar o jogo com o propósito de atrair as equipes participantes para a atividade. Além disso, era necessário elaborar regras claras e objetivas para orientar os jogadores sobre o que seria ou não permitido, sobre o tempo da tarefa, sobre os critérios para considerar a equipe vencedora em relação aos demais grupos inscritos, entre outras informações. Tanto em uma circunstância quanto na outra, foi possível perceber que a turma realizou práticas de escrita significativas, inseridas em situações reais de uso, pois precisaram comunicar de forma inteligível sobre o ERL sob pena de que a atividade não tivesse participantes e, assim, parte importante da tarefa fosse perdida.

Nesse sentido, houve a preparação para a produção textual tanto de textos de caráter informativo e instrucional⁴ sobre o ERL, pois os estudantes não poderiam partir do princípio de que os demais alunos da instituição conheçam do que se tratava tal jogo, quanto de textos que buscavam convencer os demais discentes a participarem da proposta. É válido salientar que outras turmas do terceiro ano estavam realizando a leitura do romance e, devido ao projeto, outros alunos do segundo e quarto ano acabaram tendo contato com a obra por intermédio do compartilhamento de leituras entre os próprios discentes. Entendendo a necessidade de significar a prática de escrita, o estudante produziu, assim, um texto para um sujeito real, em uma condição comunicativa situada, similar ao que acontece usualmente nos usos comunicativos cotidianos, o que permitiria entender tal ação como algo com sentido, ampliando a “própria concepção de língua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola” (Bunzen, 2022, p. 250).

4 A divulgação ocorreu por meio dos cartazes elaborados pela turma e afixados na instituição, bem como na página do projeto nas redes sociais, conforme o seguinte endereço: <https://www.instagram.com/leiturize/>.

Uma vez divulgado o ERL, houve o momento de montagem da sala, envolvendo, até mesmo, a instalação de uma câmera para que fosse possível acompanhar as ações dos jogadores e, quando necessário, intervir caso a equipe quebrasse alguma regra. A turma organizadora elaborou uma tabela de inscrição com os horários de cada time e foi definido um mentor para monitorar o desenvolvimento dos grupos durante o jogo e dar *feedback*, se preciso, aos participantes. Na imagem a seguir, é possível ter uma visão do ERL construído:

Figura 02: Imagem do *Escape Room* literário sobre o romance *Torto arado*.



Fonte: elaboração própria.

Após a conclusão da proposta, sobrevém a importância de avaliar a estratégia didática analisada como forma de encaminhar o olhar sobre os resultados alcançados e as dificuldades que foram observadas, o que proporciona um redesenho da trilha a ser seguida em outra oportunidade de realização. Para tanto, a turma organizadora do ERL respondeu um formulário elaborado pelos professores orientadores da proposta a fim de que aqueles refletissem sobre sua ação na atividade e as aprendizagens oriundas desse processo como protagonistas de tal experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar os resultados alcançados com a experiência realizada, foram seletados três aspectos específicos que caracterizam a proposta focalizada e os *feedbacks* construídos a partir dela: a atuação do discente; as aprendizagens edificadas em relação ao texto literário e as dificuldades inerentes ao processo desenvolvido. Tais aspectos foram considerados a partir das informações coletadas diante da aplicação de um formulário via *Google Forms*, com questões abertas e fechadas, direcionado à turma que esteve à frente da criação do ERL observado. Dos 35 alunos que participaram da atividade, 22 responderam, de forma anônima, o formulário, avaliando a participação na atividade e as conclusões que chegaram sobre a realização da estratégia didática adotada.

Em relação à atuação dos estudantes, o principal aspecto avaliado correspondeu à escolha feita por trabalhar com os alunos como projetistas da sala de fuga em comparação à agência “apenas” como jogadores. Em uma pergunta sobre essa questão, 81% dos alunos respondentes viram que a ação como produtor foi mais significativa em paralelo com a ação de jogar (havia, ainda, a possibilidade de não assinalar uma experiência mais significativa que a outra). Quando convidados a justificar a posição assumida, alguns discentes afirmaram que desenvolver o ERL permitia uma imersão maior no romance, um engajamento maior, devido à necessidade de pensar nas representações que seriam elaboradas sobre a obra, as metáforas e a forma de vivenciá-las no jogo. Os alunos perceberam, em sua maioria, que era necessário atentar-se aos detalhes do texto literário, o que uma leitura superficial não daria conta, visto que precisavam pensar em todos os caminhos possíveis que os jogadores poderiam percorrer para solucionar os enigmas.

Foi possível concluir que os próprios alunos entenderam como algo positivo a atuação destes de modo mais ativo no processo, embora isso tenha resultado em mais trabalho, como alguns relataram. Tal visão coaduna-se com o que é ansiado pela metodologia do letramento literário, já que esta demanda “uma participação ativa de todos os alunos ao mesmo tempo, gerando agitação e barulho que pouco condizem com o silêncio e a quietude esperados de ambientes formais de ensino” (Cosson, 2020, p. 208). Esse cenário dialoga com a presença do lúdico no processo e sua importância para motivar uma apren-

dizagem, de fato, mais expressiva, em que é dada voz ao aluno para construir significados sobre o texto que leu, comunicando sua interpretação.

Na compreensão dos discentes, a aprendizagem foi mais efetiva, com a construção de saberes variados. Estes engendram, por exemplo, os aspectos focalizados sobre o romance, incluindo a capacidade de estabelecer relações entre os eventos apresentados na obra e os aspectos ligados ao espaço, enquanto categoria narrativa, aspectos que foram assinalados por 95% dos respondentes. Contudo, as aprendizagens vão além e abarcam habilidades para resolver problemas e de caráter social, como a ação de comunicar-se adequadamente com os membros da equipe da qual o estudante fez parte. Dessa maneira, foi possível que os pilares da educação (conforme Delors, 2002) fossem postos em primeiro plano, tendo em vista que a atividade permitiu o “aprender a conhecer” (na proposição e resolução dos desafios), o “aprender a fazer” (na ação de realização da sala de fuga), o “aprender a viver juntos” (na relação tecida com os demais na experiência) e o “aprender a ser” (na formulação de juízos de valor, pensamentos críticos e a avaliação destes pelo sujeito).

Por último, é importante comentar as dificuldades que foram evidenciadas no desenvolvimento da atividade. Dentre aquelas que mais foram demarcadas pelos alunos, estão a falta de segurança para compreender como os problemas seriam apresentado no ERL, o que foi apontado por 72% dos respondentes; a falta de um maior tempo para a realização da atividade, sinalizado por 40% dos estudantes e a dificuldade para compreender como o problema seria exposto ao público dentro do ERL construído, indicado por 45% dos alunos. Sobre a questão do tempo dispendido, alguns alunos reforçaram, em questão aberta, a importância de estender mais o tempo de duração do funcionamento do ERL para que eles pudessem aproveitar melhor a experiência.

CONCLUSÕES

A partir de tudo que foi analisado, o ERL foi considerado uma via bastante satisfatória para o fomento da educação literária no Ensino Médio, devido à aproximação com um universo lúdico que estimula a criatividade e o protagonismo do estudante, favorecendo tanto o manuseio quanto o compartilhamento da leitura literária. Para realizar o desafio de desenvolver a sala de fuga, os alunos foram vistos como sujeitos leitores que compartilharam suas leituras com os demais em forma de enigmas sobre o romance, explorando aspectos impor-

tantes da narrativa lida, o que possibilitou um olhar mais acurado sobre o texto e a expressão da leitura realizada. Ao monitorarem o jogo, os alunos puderam vivenciar o que haviam criado e, assim, ir além de uma atividade avaliativa para viver algo divertido, algo inovador que chamou a atenção deles. Ainda é necessário investigar mais sobre as dimensões de tal atividade, mas, sem dúvidas, tal ação já se configura como uma ação importante para o desenvolvimento do aluno que aprende experienciando.

REFERÊNCIAS

CECHINEL, A.; DURÃO, F. A.. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

COENGA, R.. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato editorial, 2010.

COSSON, R.. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 7 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2002.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva – DOCUMENTO- BASE. Natal-RN: Editora IFRN, 2012.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

NOGUEIRA, N. R.. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

SANTOS, I. L.; MOURA, A. Escape Room Educativo: uma estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem. In: **Revista EducaOnline**. v 15, n 1, jan-abr 2021. Disponível em: <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-1/escape-room-educativo-uma-estrat%C3%A9gia-de-gamifica%C3%A7%C3%A3o-no-processo-de-ensino>. Acesso em 20 nov. 2023.

SANTOS, K. K. F. dos. **O jogo escape room: olhares interdisciplinares de uma ferramenta mediadora no processo educativo.** 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/f5fbd169-b5be-4f6d-9dee-a8bdcd2deb18>. Acesso em 10 ago. 2023.

SILVA, I. M. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** 2 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

TINOCO, R. C.. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS-JOVER, R. [orgs.]. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-151.

Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. Instituto Pró-Livro. 2008. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS-JOVER, R. [orgs.]. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.