



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

CLÁUDIA NÚBIA MACEDO DE MELO

**INTERTEXTUALIDADE EM *FELPO FILVA*: RELEITURA E DESCONSTRUÇÃO DE
CONTOS DE FADAS POR MEIO DA LEITURA SUBJETIVA.**

UBERLÂNDIA – MG

2026

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS- da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração Linguagens e letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos Literários

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Duarte Damasceno.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M528
2026 Melo, Claudia Nubia Macedo de, 1969-
INTERTEXTUALIDADE EM FELPO FILVA: RELEITURA E
DESCONSTRUÇÃO DE CONTOS DE FADAS POR MEIO DA LEITURA
SUBJETIVA. [recurso eletrônico] / Claudia Nubia Macedo de Melo. -
2026.

Orientadora: CAROLINA DAMASCENO DUARTE FERREIRA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Letras.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.388>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. FERREIRA, CAROLINA DAMASCENO DUARTE,
1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	11 de março de 2026	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12412MPL002				
Nome do Discente:	Cláudia Núbia Macedo de Melo				
Título do Trabalho:	Intertextualidade em <i>Felpe Filva</i> : releitura e desconstrução de contos de fadas através da leitura subjetiva				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Textos e vozes em diálogo: perspectivas para o ensino de literatura				

Reuniu-se, presencialmente na sala 1U 209, do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, bem como remotamente via Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo, Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Afonso Barth, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/03/2026, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Augusto de Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/03/2026, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7131171** e o código CRC **1B9EB86D**.

À minha mãe, Terezinha Macedo de Melo (*in memoriam*), que me mostrou o maravilhoso caminho do “Era uma vez...” ao me contar histórias despertando-me para o mundo do “faz de conta”. Este trabalho é dedicado a ela.

Ao meu pai Antônio Inácio de Melo (*in memoriam*), cuja única herança deixada foi o exemplo de um homem que não desistia de lutar.

Aos meus queridos filhos, Matheus e Davi, fontes constantes de inspiração para que eu seja, a cada dia, uma pessoa melhor.

A todas as crianças que têm “orelhas diferentes”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores do PROFLETRAS, turma 10: Dr. ° Pedro Afonso Barth, Dr.^a Marlucia Alves, Dr. ° João Carlos Biella e Dr. ° Maurício Vianna, por suas aulas excepcionais e pelo empenho e cuidado conosco.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Carolina Duarte Damasceno, pelas orientações, paciência e grande ajuda nessa fase.

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação: Dr. ° Pedro Afonso Barth e Dr.^a Fernanda Cristina Campos que pontuaram de maneira gentil os erros e acertos presentes no projeto.

Ao professor Dr. ° Carlos Augusto de Melo, que aceitou participar da banca de defesa e que colaborou de uma maneira generosa para a melhoria deste projeto.

Aos meus dois colegas da Turma 10 Diego Mesquita e Augusto Garcia. Sem vocês tudo teria sido mais difícil. Que nossa amizade se estenda para além do mestrado.

À Escola Municipal Professora Carlota de Oliveira Marquez, na pessoa da diretora Luciana Nascimento exemplo de gestora humana e empática que sempre me apoiou e lutou contra o sistema para que eu pudesse concluir esse projeto.

Aos meus alunos que me inspiraram e que me deram gratas surpresas no desenvolvimento da pesquisa.

“Diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se.”

(QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.87)

RESUMO

Esta pesquisa almejou propiciar a formação de leitores literários no Ensino Fundamental, mais especificamente no 6º ano, a partir do trabalho com a obra *Felpe Filva*, de Eva Furnari (2006). O intuito foi analisar as múltiplas possibilidades de leitura subjetiva que o livro oferece ao leitor, evidenciando como o livro constrói as interpretações e as leituras diversas da narrativa a partir do diálogo intertextual com os contos de fadas tradicionais, os quais são reelaborados de forma crítica, criativa e humorística. Ao subverter temáticas recorrentes — como a fragilidade da princesa, o herói salvador e os finais previsíveis — e ao recriar essas narrativas no gênero poema, a obra mobiliza o humor, a ironia e o jogo com a linguagem como estratégias estéticas que ampliam os modos de significação, favorecendo o envolvimento subjetivo, interpretativo e imaginativo do leitor. Em suma, a pesquisa pretendeu explorar *Felpe Filva* dando foco na intertextualidade, escuta literária e reescrita, aprofundando a compreensão dessa obra, estabelecendo diálogos com outros textos e autores. O projeto foi desenvolvido numa escola da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG, para uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, onde atuo como professora de Língua Portuguesa e de Literatura. Utilizou-se a metodologia de natureza qualitativa e descritiva para o desenvolvimento da pesquisa-ação, conforme nos mostra Thiollent (1996). Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os alunos conseguiram apropriar-se de práticas de leitura subjetiva e de letramento literário, mediadas pela intertextualidade presente na obra *Felpe Filva* (Furnari, 2006). Já em relação à fundamentação teórica, pautou-se, entre outros, nos estudos de Rouxel (2013), Langlade (2013), e Jouve (2013) sobre a leitura subjetiva. Para tratar sobre o letramento literário, recorremos aos estudos de Cosson (2022) e Paulino (2014), Cecilia Bajour (2012) em relação à escuta literária, e para a escrita criativa, Hourdat-Mérot (2019) e Tauveron (2014). Em relação à intertextualidade, nos pautamos nos estudos de Antônio Candido (1995), Tiphaine Samoyault (2008) e Graça Paulino; Ivete Walty; Maria Z. Cury (2005).

Palavras-chave: *Felpe Filva*; intertextualidade; contos de fadas; formação do leitor literário.

ABSTRACT

This research aimed to foster the development of literary readers in elementary education, more specifically in the 6th grade, through work with the book *Felpe Filva*, by Eva Furnari (2006). The objective was to analyze the multiple possibilities of subjective reading that the book offers, highlighting how it is constructed through an intertextual dialogue with traditional fairy tales, which are reworked in a critical, creative, and humorous way. By subverting recurring themes—such as the fragility of the princess, the rescuing hero, and predictable endings—and by recreating these narratives in the poetic genre, the work mobilizes humor, irony, and language play as aesthetic strategies that expand modes of meaning-making, fostering the reader's subjective, interpretative, and imaginative engagement. In sum, this research sought to explore *Felpe Filva* through intertextuality, literary listening, and rewriting, deepening the understanding of the work by establishing dialogues with other texts and authors. The project was carried out in a public municipal school in the city of Uberlândia, Minas Gerais, with a group of 6th-grade students, where I work as a Portuguese Language and Literature teacher. A qualitative and descriptive methodology was employed for the development of the action research, following Thiollent (1996). The results of this study showed that students were able to appropriate practices of subjective reading and literary literacy, mediated by the intertextuality present in *Felpe Filva* (Furnari, 2006). Regarding the theoretical framework, the study draws, among others, on the works of Rouxel (2013), Langlade (2013), and Jouve (2013) on subjective reading. For literary literacy, it relies on the studies of Cosson (2022) and Paulino (2014); for literary listening, on Bajour (2012); and for creative writing, on Hourdat-Mérot (2019) and Tauveron (2014). Concerning intertextuality, the research is based on the studies of Antônio Candido (1995), Tiphaine Samoyault (2008), and Graça Paulino, Ivete Walty, and Maria Z. Cury (2005).

Keywords: *Felpe Filva*; intertextuality; fairy tales; literary reader development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do livro <i>Felpo Filva</i> , Eva Furnari, 2006.	Erro! Indicador não definido.
Figura 2 - Poema “Princesa do avesso”, livro <i>Felpo Filva</i> (Furnari. 2006)	29
Figura 3 – Trecho de um diário de leitura	 Erro! Indicador não definido. 9
Figura 4 - Trecho de um diário de leitura	70
Figura 5 - Trecho de um diário de leitura	71
Figura 6 – Análise de respostas dadas por alguns alunos	73
Figura 7 - Características do gênero contos de fadas e contos conhecidos pelos alunos	75
Figura 8 - Dedicatória do livro <i>Felpo Filva</i> (Furnari,2006)	Erro! Indicador não definido. 5
Figura 9 - Livro <i>Felpo Filva</i> , páginas 12 e 13 (Furnari, 2006)	Erro! Indicador não definido. 7
Figura 10 - Alunos completando quadro comparativo na lousa	Erro! Indicador não definido. 9
Figura 11 - Alunos completando quadro comparativo na lousa	80
Figura 12 - Quadro final completado pelos alunos	80
Figura 13 - Apresentação animada do conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti	763
Figura 14 - Alunos assistindo à apresentação	784
Figura 15- Alunos participando de uma roda de conversa	799
Figura 16 - Alunos participando de uma roda de conversa	799
Figura 17 - Alunos participando da reescrita criativa	92
Figura 18 - Texto finalizado de um aluno	92
Figura 19 - Ilustração produzida por um aluno	883
Figuras 20, 21 e 22- Produção de reescrita dos alunos	885
Figura 23 –Reescrita dos alunos	100
Figura 24 – Mostra dos diários de leitura	103
Figuras 25 e 26 –Participação de pais e alunos na mostra literária/ réplica do livro <i>Felpo Filva</i> (Furnari, 2006) com as reescritas dos alunos	104

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS- MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	10
1.1 O encontro com os livros.....	10
1.2 - A prática na sala de aula	12
2. PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE LITERATURA	21
2.1. OS CONTOS DE FADA COMO CONVITE AO DEVANEIO.....	24
2.2. INTERTEXTUALIDADE.....	31
2.3.LEITURA SUBJETIVA	38
2.4. ESCUTA LITERÁRIA.....	43
2.5. LETRAMENTO LITERÁRIO	47
2.6. REESCRITA CRIATIVA	52
3. METODOLOGIA.....	56
3.1. APLICAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO APLICADO	64
3.2. METODOLOGIA DA ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	66
3.3. FECHAMENTO DO PROJETO: MOSTRA LITERÁRIA.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	109

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS- MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Iniciarei este trabalho falando sobre minha formação leitora, ancorada nos pressupostos da leitura subjetiva, entendendo-a como parte integrante do próprio processo de pesquisa. Ao tornar explícito esse percurso, reconheço que a relação com a literatura e as práticas de mediação em sala de aula são atravessadas pelas experiências de leitura que constituem o professor enquanto sujeito. Nessa perspectiva, conforme defende Annie Rouxel em *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), a produção de sentidos não se separa da história, das emoções e dos referenciais do leitor. Desse modo, ao compartilhar minha trajetória leitora, busco evidenciar a moldura pessoal que orienta este estudo e que incide, direta ou indiretamente, sobre minhas escolhas pedagógicas e interpretativas.

1.1 O ENCONTRO COM OS LIVROS

“[...] aqueles a quem a mãe contou uma história toda noite têm o dobro de probabilidade de se tornarem grandes leitores do que aqueles que praticamente nunca passaram por essa experiência”. (Petit, 2013, p 25)

Desde cedo fui inserida no mundo dos contos de fadas, graças à minha mãe que foi uma dedicada contadora de histórias para seus filhos pequenos. Apesar de suas histórias contadas serem as da bíblia cristã, de certa forma eu conseguia ver a magia acontecendo: a eterna luta do Bem contra o Mal, os milagres, a moral intrínseca nas histórias que ela narrava etc. Então, passei a interessar-me por outras histórias também, principalmente as que continham essas características da literatura fantástica, como as histórias de *Chapeuzinho Vermelho*, *A bela adormecida*, *Cinderela* etc. Essas histórias me faziam sair do meu mundo e adentrar em outro: um mágico e cheio de aventuras. Ao fazer essas leituras eu já não era mais aquela menina cheia de medos e frustrações, apesar da pouca idade, eu me tornava alguém que era notada e resgatada por um belo e rico príncipe.

Lembro-me que um dia li *O patinho feio* e identifiquei-me bastante com a personagem. Tal como o patinho, eu me sentia fora do padrão de beleza que a

sociedade impunha. Na escola, eu não era uma garota popular e os livros eram o refúgio que eu precisava para ser quem eu gostaria de ser.

Li, praticamente, todos os livros da Coleção Vaga-Lume: *O caso da borboleta Atíria*, *A ilha perdida*, *O mistério do 5 estrelas*, *Um cadáver ouve rádio*, entre outros; porém nenhum me tocou tão fundo quanto *Éramos seis*, de Maria José Dupré. Não era um conto de fadas, não tinha princesas nem príncipes, no entanto foi um livro que marcou minha infância porque naquela época, eu passava por medos e anseios que me sufocavam e esse livro, além de preencher meus espaços, tornou-se minha cabana.

Michelli Petit (2019) em seu livro *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*, especificamente no capítulo “Para que serve a leitura?”, nos mostra algo maravilhoso: a leitura e os espaços que ela ocupa nos leitores. A metáfora usada pela autora não poderia ser mais apropriada, a de que os livros são parentes das cabanas. Devemos habitar nessas cabanas, acharmos nosso lugar confortável e seguro e, ali, nos aninharmos tal qual um frágil e pequeno pássaro que encontrou refúgio. “De maneira recorrente, as leituras de infância, em particular, são associadas à cabana, esse lugar de intimidade um pouco rebelde e de aventura, esse território próprio que dá lugar às distâncias” (Petit, 2019, p. 44) e ainda:

Muitas leitoras se referem a lugares associados à leitura, que têm como característica ser de tamanho reduzido e um pouco escondidos, quer se situem debaixo de uma mesa ou escada, numa edícula, numa despensa na qual era armazenada a roupa a ser passada ou nos galhos de uma cerejeira (Petit, 2019, p.45).

Quando eu lia *Éramos seis* (Dupré, 1979) era exatamente assim que eu me sentia: segura, livre e distante de uma realidade da qual eu queria me esconder.

O texto de Michèle Petit vai ao encontro da necessidade de despertar, em crianças e jovens, o interesse pela leitura. Não se trata de reduzir a leitura ao simples acúmulo de conhecimento ou a finalidades utilitárias, mas de compreendê-la também como um espaço de reflexão sobre temas recorrentes na experiência humana, como solidão, despedidas e abandono. A leitura não acaba quando terminamos um livro, ao contrário, ela estende-se. Continuamos com as lembranças e os devaneios dela.

Guardamos no coração e na mente, ainda que passados muitos anos, a doçura, o fel, a dor, o acalento, daqueles momentos. É preciso fazer com que as crianças queiram refugiar-se nesses espaços de leitura. Mostrar-lhes que, no livro, reina um mundo cheio de “palavras, conhecimentos e fantasias, sem as quais o mundo seria inabitável.” (Petit, 2019.p.49) Só posso conseguir tal mérito se junto a meus alunos eu também for essa leitora. E, como professora de literatura para alunos do Ensino Fundamental 2, é imprescindível que minhas leituras também sejam voltadas a essa faixa etária, caso contrário como poderia indicar livros os quais desconheço?

A sala de aula deve ser uma oficina de leitura. Um emaranhado de palavras e frases que serão esculpidas, talhadas, desenhadas, contadas, até chegar-se à completa sublimação. Lembro-me de uma história de Rubem Alves em que ele fala sobre suas memórias a respeito do casarão de seu avô. Era um lugar mágico! Um cômodo, em particular, chamava sua atenção. Era um quarto usado para guardar coisas velhas e sem utilidade, que vivia trancado. Esse fato despertava em Rubem Alves uma maior vontade de adentrar neste móvel. Sua curiosidade o atraía, o deixava pensando apenas nisso. Ele termina a história dizendo que assim somos nós, precisamos do mistério, do proibido, para sermos despertados a entrar e conhecer esse mundo maravilhoso da leitura. Cumpre a mim incitar essa curiosidade pela leitura em meus alunos. Levá-los a adentrar no quarto do mistério, que também é um espaço de leitura.

1.2 - A PRÁTICA NA SALA DE AULA

Antes de apresentar meu percurso profissional, quero compartilhar mais de alguns momentos que marcaram a minha formação como leitora — desde minhas primeiras descobertas com livros infantis até as leituras que moldaram minha visão de mundo. A partir dessa trajetória pessoal com a literatura, mostrarei como essas experiências influenciaram as escolhas, desafios e aprendizados que orientaram minha caminhada no campo profissional.

Cresci sem saber o que “queria ser quando crescesse”. Demorei para tomar a decisão de ser professora, e quando o fiz, já sabia que seria de Língua Portuguesa, pois, o mundo das letras já estava entranhado em mim desde sempre. Isso me fez ser quem eu sou hoje: uma apaixonada por literatura. Cresci nesse universo cheio de fadas, bruxas, duendes, madrastas más etc. E ao ler a história de *Felpe Filva*, já adulta

e como professora, apaixonei-me por esse coelhinho diferente e problemático, sabia que ele encantaria meus alunos, assim como provocou em mim o encantamento.

Sou professora desde 2004. Sempre trabalhei com alunos do Ensino Fundamental 2, excetuando casos pontuais de Ensino Médio. Entre altos e baixos, percebia que os alunos tinham dificuldades para entender os textos trazidos pelos livros didáticos, em outras palavras, não conseguiam ir além do texto. Notava também que não conseguiam aprender a parte de gramática que o livro trazia ao fazer recortes de textos literários para o ensino gramatical. Aquilo não fazia nenhum sentido para eles. Sempre atuei em escolas públicas e periféricas, nas quais os alunos, em geral, não tinham a experiência de possuir um livro literário em casa, nem de contar com pais que lhes narrassem histórias, como ocorreu em minha própria trajetória. Essa realidade se explica, em grande medida, pelas condições de vida dessas famílias: muitos responsáveis trabalham durante todo o dia e, ao retornarem para casa à noite, ainda precisam dedicar-se às tarefas domésticas. Nesse contexto, a leitura — assim como o estudo em geral — acaba ficando restrita ao espaço escolar. Então era um público que não estava acostumado a lidar com a literatura, com os livros, com a escuta de histórias, e que, provavelmente, tinham como único contato com a fantasia os jogos nos celulares e filmes que passam na televisão.

Por várias vezes, me questionava sobre como trabalhar e possibilitar que o estudante/leitor mergulhasse nas páginas de um livro e se visse refletido nas personagens, cenários, explorasse novas ideias e perspectivas, e até mesmo encontrasse respostas para perguntas que talvez nem soubesse que tinha. Inquietava-me também o fato de que muitos alunos dessa etapa, fundamental 2, ainda não eram efetivamente leitores. Ou seja, conseguiam decodificar os textos, porém não conseguiam construir um sentido para si e para o mundo através da literatura.

Em 2015, fui lecionar para duas turmas de 9º ano em um bairro periférico aqui da cidade de Uberlândia. Por se tratar de turmas muito indisciplinadas, nas quais a diretora mandou-me chegar “com atitude”, entrei na sala com aquela postura de professora autoritária. Queria respeito, silêncio e atenção por parte deles. Funcionou, já que a sala estava silenciosa e quieta por medo de sofrer algum tipo de punição. Porém, as notas no primeiro bimestre foram um fracasso. Eu não estava sendo eu mesma, aquela professora que preferia o aprendizado a uma sala quieta e passiva. Então comecei a observá-los, prestar atenção ao que gostavam, o que lhes chamava

a atenção, quais eram seus sonhos, sobre o que falavam etc. Resolvi desenvolver um pequeno projeto com eles: “Funk na sala de aula”.

Estudei sobre as origens do funk, sua chegada ao Brasil, os principais cantores etc. Apresentei a proposta para a sala e eles ficaram encantados. Comecei o projeto. Passei para eles o filme de James Brown, que foi o pai do Funk, levei algumas reportagens sobre funkeiros famosos e sua trajetória de vida. Mostrei-lhes como o funk havia chegado ao Brasil, explicando que antes o funk tinha uma preocupação mais com o social do que com a ostentação e a objetificação do corpo da mulher, como acontece hoje em dia. Levei algumas letras do funk de Claudinho e Bochecha e de Cidinho e Doca, sendo esta última dupla autores e cantores do “Rap da felicidade”⁰

. Depois, comparei com letras de funkeiros atuais. Fizemos uma roda de conversa e falamos sobre as diferenças entre as gerações de funkeiro. Os alunos tiveram a oportunidade de se posicionarem e defenderem seus pontos de vista. Muitas meninas disseram que nunca tinham parado para pensar nas letras dos funks, apenas na “batida” que as faziam dançar. Falaram sobre as roupas das meninas, sobre a objetificação da mulher, entre outros assuntos. Passei também vídeos da Anita e Valesca Popozuda a fim de aumentar as possibilidades do debate.

Feito isso, terminei com a música de Caetano Veloso “Linda” e novamente pedi que os alunos comparassem o tratamento que foi dado à mulher nessa música e nas do funk. Eles se posicionaram de uma forma muito interessante. As meninas se conscientizaram de que elas mereciam um tratamento melhor e os meninos entenderam que o funk não proporcionava esse tratamento adequado às mulheres. Por fim, os alunos fizeram uma paródia, utilizando a música de algum funk, criticando algo em seu bairro ou a violência contra a mulher. Final de bimestre: 98% da sala com boas notas. Os alunos se envolveram com o projeto, produziram seus próprios funks, porém tirando aquela temática de desvalorização do corpo da mulher e trazendo para seu contexto social.

Penso que o sucesso dessa proposta se deu devido a alguns fatores: transformei a atividade em algo que fazia parte da vivência e do gosto que eles possuíam por esse gênero musical, o fato de eles poderem se posicionarem em relação às músicas e às letras; a possibilidade de tornarem-se críticos e debaterem essa criticidade entre eles; e , por último, a ideia de que eles seriam escritores

relacionando o funk às dificuldades sociais de seu bairro, como infraestrutura, o racismo, a pobreza, a violência, etc.

Essa atividade não teve a ver com literatura, mas envolveu cultura, leitura e escrita e a forma como foi desenvolvida mostrou-me que a aproximação da temática trabalhada com a realidade que os alunos vivenciavam em seu cotidiano, através de sua criticidade, poderia funcionar como pontes para futuros trabalhos de literatura em sala de aula. Quando os estudantes conseguem relacionar os temas das histórias com suas próprias experiências e contextos, eles se sentem mais engajados e motivados a refletir sobre o que leem. Além disso, ao desenvolverem uma postura crítica, os alunos aprendem a questionar, analisar e interpretar as narrativas de forma consciente, o que estimula o pensamento crítico e a formação de uma opinião própria. Essas pontes entre a realidade e a leitura promovem uma aprendizagem mais ativa, participativa e contextualizada. Em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (2010) afirma “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem” “[...] “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (Freire, 2010, p. 26)”. A atividade desenvolvida, envolvendo vivências típicas dos estudantes, ajudou a criar um ambiente de aprendizagem mais significativo, em que o trabalho em sala de aula deixou de ser apenas algo passivo e tornou-se uma ferramenta de compreensão do mundo e de si mesmos, comprovando a afirmação de Freire. Outro aspecto importante citado por Freire é o respeito à leitura de mundo do estudante. Segundo ele, “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, *com* ele não fala. *Nele* deposita seus comunicados.” (Freire, 2024, p.120, grifo do autor). Quando entrei naquela sala de 9º ano pela primeira vez não respeitei a leitura de mundo daqueles alunos, e isso teve que mudar para que eu alcançasse meu objetivo: ter alunos envolvidos nas aulas e sujeitos de suas próprias histórias e vivências.

Apesar das dificuldades ao longo dos anos, eu nunca fui a mesma professora. Cada sala de aula com suas dificuldades sempre foi, e continua sendo, um desafio para mim. Mudava minhas metodologias, abordava os textos de várias formas, levando músicas para que eles se identificassem através delas, trabalhando com projetos de teatro, ou com propagandas de alimentos. Propunha atividades de transposição textual, como a transformação de poemas em prosa e de textos em prosa

em poemas. Além disso, trabalhava intertextualidades, promovendo uma leitura a partir de vários textos, culminando em textos criados por eles mesmos. Tentava colocar sementinhas de curiosidade na mente de meus alunos. Às vezes funcionava, outras, não. Ao longo do exercício do magistério, deparei-me com dificuldades recorrentes entre os estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à interpretação. Observava-se, de modo geral, um desinteresse pela leitura, evidenciado pela maior disposição de muitos alunos em permanecer longos períodos no celular em detrimento da leitura literária. Somava-se a isso a presença de concepções equivocadas, como a ideia de que ler se resume à elaboração de resumos, além do desânimo diante de obras clássicas e da familiaridade com práticas tradicionais, como as fichas de leitura.

Em 2023 fiz uma atividade de literatura com o conto “A cartomante”, de Machado de Assis, com alunos do 8º ano. Eles teriam que ler o conto em grupos formado por 5 componentes, reescrevê-lo e adaptá-lo para uma radionovela. A experiência mostrou-se relevante ao possibilitar o contato dos alunos com a obra de Machado de Assis, considerando o contexto do ano escolar em questão. E conseguir com que eles mudassem a história (não o enredo principal do conto): espaço, personagens e tempo adaptando a algo que eles nunca tinham ouvido falar, que é a radionovela, tornou-se uma experiência gratificante. Foi um passeio pela história e eu pude perceber, agora no campo da literatura, que os alunos gostam de serem sujeitos de suas histórias, gostam de protagonizar suas escritas e, acima de tudo, têm muita criatividade e imaginação. Permiti que eles adaptassem o conto de acordo com a leitura de mundo que tinham e surgiram trabalhos muito bons.

Essa experiência revelou-se um antecedente importante do projeto aqui apresentado. Ao propor a leitura do texto e sua reescrita no formato de radionovela, observei que os estudantes estabeleceram múltiplos diálogos entre o conto machadiano, outros gêneros discursivos e seus próprios repertórios culturais, deslocando tempo, espaço e personagens sem romper com o enredo central. Tal movimento confirma o que Samoyault (2008) compreende por intertextualidade: um processo de circulação, transformação e reativação dos textos, no qual toda obra se constrói em relação a outras e todo leitor, ao reinterpretar, reinscreve o texto em novas redes de sentido.

Ao se tornarem sujeitos de suas reescritas, os alunos passaram da posição de leitores para a de coautores, apropriando-se da obra literária de modo criativo e

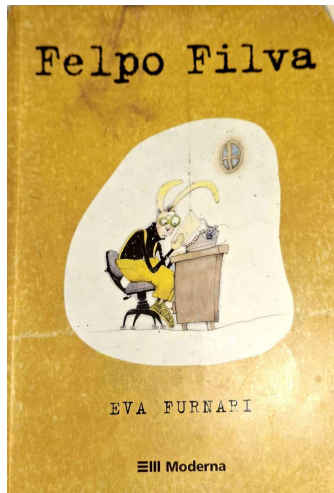
significativo. Essa vivência antecipou princípios que se consolidaram no trabalho com *Felpe Filva*, ao confirmar que a releitura, a adaptação e a transposição de linguagens constituem caminhos privilegiados para a formação do leitor literário, pois favorecem a participação ativa, a imaginação e o sentimento de pertencimento ao texto, aspectos fundamentais para a construção de uma relação significativa com a literatura.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar de que modo a obra *Felpe Filva* (Furnari, 2006), por meio da intertextualidade, da releitura e da desconstrução dos contos de fadas, favorece práticas de leitura subjetiva e contribui para a formação do leitor literário. Para tanto, delineiam-se como objetivos específicos investigar as marcas de intertextualidade presentes na obra, identificando os diálogos que estabelece com a tradição dos contos de fadas; analisar os procedimentos de releitura e desconstrução desses contos na construção da narrativa, das personagens e da organização do enredo; refletir sobre as potencialidades pedagógicas de *Felpe Filva* no contexto escolar, especialmente no que se refere à formação do leitor literário e à promoção da leitura subjetiva; e, por fim, contribuir para o desenvolvimento do letramento literário a partir da abordagem dos contos de fadas, considerando suas estruturas narrativas, suas dimensões sociais e culturais e seu potencial de envolvimento de leitores de diferentes idades.

1.3 A ESCOLHA DA OBRA

Felpe Filva foi escrito por Eva Furnari que, além de escritora, é ilustradora e artista plástica ítalo-brasileira. Sua obra é marcada pela estreita relação entre palavra e imagem, pelo uso inventivo do humor, pelos jogos linguísticos e pela constante ruptura com modelos narrativos convencionais, aspectos que estimulam a participação do leitor na construção dos sentidos do texto.

Figura 1- Capa do livro *Felpe Filva*, Eva Furnari, 2006.



Fonte: Furnari, 2006.

Ao longo de sua trajetória, a autora consolidou um conjunto de obras atravessadas pela inventividade, pela intertextualidade e pela valorização da dimensão subjetiva da leitura, dando vida a personagens que dialogam com tradições literárias ao mesmo tempo em que as reinventam. Essas características fazem de sua produção um campo privilegiado para práticas de leitura voltadas à fruição, à imaginação e à formação do leitor literário. Furnari tem uma obra bastante extensa — mais de 60 títulos publicados, muitos deles marcantes na literatura infantojuvenil brasileira.

Publicado originalmente em 2006, *Felpo Filva*, foi reconhecido nacionalmente ao receber o Prêmio Jabuti, uma das mais importantes distinções do campo literário brasileiro, na categoria Infantil. Tal premiação reafirma a relevância literária da obra, que se destaca pela combinação entre humor, sensibilidade e experimentação formal, articulando diferentes gêneros textuais, como poemas e cartas, à narrativa. O reconhecimento institucional conferido pelo Jabuti não apenas legitima o valor literário do livro, como também reforça seu potencial para o trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à formação do leitor literário e à promoção de práticas de leitura que valorizem a subjetividade e a criatividade.

Meu primeiro contato com *Felpo Filva* (Furnari, 2006) foi em 2017. Ao folhear aquele livro cheio de imagens coloridas, rico em gêneros discursivos e que trazia uma releitura dos contos de fadas tradicionais, apaixonei-me. Imediatamente pensei que seria um livro que poderia fazer diferença na vida escolar de meus alunos. Mas ainda não sabia como, ou de que forma, trabalhá-lo em sala de aula. Vamos ao seu resumo:

O livro narra a história de um coelho poeta, marcado por um profundo pessimismo, o qual se reflete nas suas histórias e poemas, desprovidos do final feliz típico dos contos de fadas, embora os contos de fadas originais não tivessem essa característica como marca, esse aspecto só foi adquirido com as novas versões. Por exemplo, no conto “Chapeuzinho Vermelho”, na versão de Charles Perrault, tanto a avó quanto a protagonista são devoradas pelo lobo, e a narrativa não apresenta um desfecho feliz. Ao final do texto em prosa, Perrault acrescenta uma moral em forma de verso, na qual explicita o sentido sexual simbólico da devoração. Nessa moral, o autor adverte as jovens sobre a necessidade de prudência, alertando-as para o perigo da sedução masculina, exercida por meio de palavras gentis e comportamentos aparentemente afáveis, mas que ocultam intenções predatórias. Ao construir personagens femininas frágeis e vulneráveis, frequentemente à espera de salvação ou vítimas de figuras masculinas violentas, Perrault contribuiu para a consolidação e a perpetuação de determinadas representações da mulher no imaginário cultural ocidental. (Figueiredo, 2007, p. 29).

Esse traço melancólico presente em Felpe é agravado pelo fato de ele ter uma orelha menor do que a outra, o que contribui para a sua natureza solitária e introspectiva. No entanto, tudo começa a mudar quando ele recebe uma carta da coelha Charlô Paspardu. Nela, Charlô critica os seus poemas tristes e finais trágicos, fazendo alterações que transformam algumas dessas narrativas, conferindo-lhes finais felizes. A partir daí os dois começam a trocar correspondências até evoluírem para um relacionamento amoroso.

Felpe, o coelho poeta, apresenta traços que dialogam diretamente com experiências comuns a muitas crianças e adolescentes: é solitário, sofre rejeição por ter orelhas diferentes, é excluído das brincadeiras por usar um aparelho para esticá-las e carrega as marcas do bullying vivido na infância. Esses elementos aproximam o leitor da personagem e favorecem processos de identificação, permitindo que a leitura se construa como espaço de reconhecimento de si. Nessa perspectiva, a obra cria condições para aquilo que Jouve (2013) define como retorno do leitor a si mesmo, pois o interesse pelo texto se intensifica quando o aluno encontra, na ficção, questões que são comuns à sua própria experiência.

Essa identificação não se limita ao plano afetivo, mas se articula à própria estrutura da narrativa, organizada em torno de um conflito interior. Felpe encarna, assim, uma característica central dos contos de fadas, conforme observa Nelly

Novaes Coelho (1987), ao afirmar que essas narrativas se constroem a partir de um “problema existencial” que impulsiona o enredo. Em *Felpe Filva*, esse problema — ligado à rejeição, ao isolamento e ao desejo de aceitação — constitui o eixo gerador da história e sustenta o percurso da personagem, funcionando como elemento mobilizador da leitura subjetiva. Desse modo, o texto abre espaço para que o leitor projete sentimentos, formule hipóteses e atribua sentidos próprios, favorecendo a formação do leitor literário, tal como defendem Rouxel (2013) e Jouve (2013), ao enfatizarem a centralidade da implicação pessoal no encontro com a obra.

Felpe Filva foi utilizado como recurso para transformar práticas de leitura e comportamentos que os alunos haviam desenvolvido ao longo dos anos em contato com textos literários. A proposta aplicada rompeu com esses modelos tradicionais, oferecendo uma experiência diferenciada, na qual os estudantes participaram ativamente de todo o processo de construção de sua formação leitora. Para tanto, foram mobilizados instrumentos como a leitura subjetiva, a escuta literária, a intertextualidade e a reescrita criativa, que serão detalhados adiante. O trabalho não se restringiu à simples interpretação de texto, ao uso de fichas literárias ou a leituras rígidas em que o leitor apenas absorve o conteúdo. Tais procedimentos foram incorporados ao processo, mas articulados de forma a promover um ambiente em que cada aluno pudesse dialogar com o texto, questionar suas proposições e produzir sentidos próprios. Assim, a leitura e a interpretação foram centrais à proposta, entendidas como práticas ativas e reflexivas que vão além da decodificação mecânica, favorecendo a construção crítica de significado a partir da obra. Houve uma ruptura nos padrões de leitura aos quais os alunos estavam acostumados, que se restringiam à simples sequência de ler, ouvir e responder. A leitura deixou de ser um ato passivo e se configurou como um espaço de engajamento, criatividade e construção coletiva de significados.

Além do mais, os contos de fadas permitem aos leitores um movimento de sair e voltar a si, conforme nos diz Jouve: “com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (Jouve, 2013, p. 53) visto que os heróis, princesas, bruxas, reis e rainhas que permeiam esse ambiente fantástico são muitas vezes percebidos pelos alunos como parte de si, ou daquilo que eles gostariam de ser. Que garotinha nunca pensou em ser uma princesa, vislumbrando todo o cenário apresentado nas leituras feitas por ela? Por se tratar de um livro marcado pela subjetividade — e, de certa

forma, pela subversão —, já que reformula contos de fadas tradicionais e apresenta um gênero discursivo inusitado ao transformar contos em poemas, *Felpe Filva* permite trabalhar com os alunos a intertextualidade entre diferentes obras. Essa característica do livro cria condições favorável para que os estudantes estabeleçam diálogos entre textos, reconheçam referências literárias e compreendam como a literatura pode ser reinterpretada, ressignificada e apropriada de maneira criativa.

Ao buscar trabalhos do PROFLETRAS sobre Eva Furnari e a obra *Felpe Filva*, não foram encontrados estudos que abordem a desconstrução dos contos de fadas. Ampliando a busca, sem me ater apenas à desconstrução dos contos de fadas, encontrei apenas uma dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Tocantins relacionado ao gênero discursivo poema, cuja autora é Antônia Albaneide de Sousa.

Em sua dissertação, ela estruturou o projeto em duas etapas: a primeira voltada para a leitura do livro e a segunda organizada em três módulos didáticos, destinados a trabalhar o gênero poema por meio da leitura, da produção escrita e da divulgação ao público. No desenvolvimento do projeto, ela explorou os poemas “Princesa do avesso” e “Passarinho na gaiola”, abordando tanto sua temática quanto sua forma. É possível observar, ainda, que ela resgata as origens dos poemas, sua história e estrutura formal, quando eram cantados.

Embora seu trabalho apresente uma abordagem diferente daquela aplicada no meu projeto — pois não há menção à leitura subjetiva, à escuta literária, à desconstrução dos contos de fadas ou ao letramento literário —, também adotei etapas semelhantes: a leitura do livro, a produção escrita, por meio da reescrita criativa, e a divulgação dos resultados ao público, realizada por meio de uma mostra literária. Nos próximos tópicos, abordarei os conceitos de leitura subjetiva, letramento literário, reescrita criativa e escuta literária, apresentando seus respectivos teóricos e estabelecendo um paralelo com *Felpe Filva*.

2. PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Ao longo do PROFLETRAS pude perceber a diversidade de caminhos para o ensino da literatura, reafirmando sua importância enquanto espaço de formação sensível, crítica e criativa dos estudantes. Em termos gerais, observa-se um consenso acerca da necessidade de ultrapassar abordagens exclusivamente conteudistas,

propondo práticas que privilegiem a experiência estética, a interpretação e a construção compartilhada de sentidos.

Antonio Candido destaca, entre outros aspectos, a fruição como um direito inalienável. Em sua obra *Vários escritos*, o autor afirma:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (Candido, 2011, p. 193).

E ainda, ressalta que

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2011, p. 179).

Todos os seres humanos têm uma necessidade natural de expressar e compreender emoções, pensamentos e visões de mundo. A literatura responde a essa necessidade, funcionando como uma forma de organizar o que sentimos e pensamos. Ao organizar as emoções e o pensamento, a literatura ajuda-nos a enfrentar o caos da existência: os medos, as dúvidas, os conflitos internos e sociais. É nesse processo que ela nos humaniza, pois permite que desenvolvamos empatia, imaginação, consciência crítica e compreensão do outro e de nós mesmos. Candido (1995) ainda afirma que “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, ou seja, se uma pessoa ou uma sociedade não tem acesso à literatura, está perdendo uma parte essencial da sua própria humanidade.

Também Roland Barthes, em seu livro *O prazer do texto*, nos diz que “O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura).” (Barthes, 1987, p. 10)

Barthes aqui sugere que a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de explorar e experimentar a linguagem de maneiras profundas e variadas. A ideia de um “kama-sutra” da linguagem implica que, assim como o kama-sutra é um tratado sobre o amor e a sensualidade, a escritura é um guia para as múltiplas maneiras de se relacionar com as palavras e os significados.

A “prova” de que alguém deseja algo, neste caso, é a própria escritura. Isso significa que a forma como alguém escreve pode revelar seus sentimentos e intenções. A escritura, portanto, se torna um espaço onde as emoções e os desejos se manifestam, permitindo que o leitor perceba essas nuances. O autor nos convida a ver a escrita como uma prática rica e complexa, em que a linguagem se torna um veículo para expressar desejos e experiências humanas. No entanto, para Barthes existe uma diferença entre o texto do prazer e o texto de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (Barthes, 1987, p. 21/22)

A Literatura precisa quebrar aquilo que acreditamos, nos transformar, mudar nossos conceitos pré-estabelecidos, mexer com as nossas estruturas, quaisquer que sejam. Ela desempenha um papel fundamental no processo de humanização do sujeito; nesse sentido, refletir sobre as razões pelas quais a fruição e o prazer são, frequentemente, negligenciados no ensino de literatura revela uma problemática central no âmbito educacional. Não raro o foco do ensino literário está na análise técnica, na interpretação de textos, na historicidade do autor e na compreensão de conceitos teóricos, o que, embora, importantes, podem acabar negligenciando o aspecto emocional e fruidor da leitura. Tal abordagem pode limitar a experiência do

estudante, dificultando a formação de uma conexão genuína com a literatura. Ao pensar nisso, percebo que incorporar momentos de fruição no ensino pode tornar a experiência de leitura mais envolvente e significativa, além de valorizar a literatura não apenas como objeto de estudo, mas também como uma fonte de introspecção e subjetividade.

Com base na percepção de que a fruição amplia o envolvimento dos estudantes com a leitura, este trabalho adotou a leitura subjetiva como eixo orientador das práticas desenvolvidas. Tal escolha parte do entendimento de que a literatura não se reduz a um objeto de análise formal, mas se afirma como experiência sensível, capaz de mobilizar afetos, memórias e reflexões pessoais. Ao integrar momentos de fruição às práticas de leitura, promovem-se encontros mais significativos entre leitor e texto, legitimando interpretações singulares e reconhecendo a literatura como espaço de subjetividade, introspecção e formação do leitor.

2.1. OS CONTOS DE FADA COMO CONVITE AO DEVANEIO

Os contos de fada configuram-se como um espaço privilegiado para o devaneio infantil, uma vez que, no contato com essas narrativas, a criança tem seus sentidos mobilizados, integrados e progressivamente elaborados. No universo do maravilhoso, a criança encontra possibilidades de organizar os conflitos e inquietações de sua vida psíquica, pois as histórias não apenas auxiliam na distinção de aspectos contraditórios da experiência, como também permitem projetá-los simbolicamente em imagens diversas, alimentadas pelo imaginário, conforme apontam Bruno Bettelheim (2002) e Gaston Bachelard (1988). Além disso, estudos de Teresa Colomer (2007) e Nelly Novaes Coelho (2000) reforçam o papel da literatura na organização das experiências subjetivas e na formação do leitor.

Gaston Bachelard em seu livro *A poética do devaneio* (2006) compreende o devaneio como uma experiência simultaneamente ancorada nos fatos e nos valores, na qual as imagens adquirem estatuto de realidade psicológica. Na leitura dos contos de fadas, os devaneios do autor se transformam em vivências internas do leitor. Contudo, esse processo não se realiza de forma homogênea, uma vez que cada criança estabelece modos singulares de leitura, interpretação e apropriação simbólica do texto. Ele diz:

As imagens poéticas suscitam o nosso devaneio, fundem-se nele, tão grande é o poder de assimilação da *anima*. Estávamos a ler e eis que nos pomos a sonhar. Uma imagem recebida em *anima* nos põe em estado de devaneio contínuo. (2006, p. 61).

Em diálogo com a psicologia analítica de Carl Gustav Jung, Gaston Bachelard retoma os conceitos de *animus* e *anima*, definidos como uma dialética simbólica do masculino e do feminino que se desenvolve em um ritmo de profundidade (Bachelard, 2006). Essa dialética não se refere a categorias biológicas, mas a princípios psíquicos que estruturam a experiência imaginativa. O *animus* associa-se ao movimento de exteriorização, afirmação e racionalização, manifestando-se na análise, na explicação e na busca de sentidos objetivos. A *anima*, por sua vez, relaciona-se à interiorização, à intimidade, à sensibilidade e ao devaneio, sendo o princípio que abre o sujeito à ressonância afetiva das imagens poéticas.

O “ritmo de profundidade” indica o mergulho progressivo na interioridade, no qual a imagem deixa de ser mera representação para tornar-se experiência vivida. Nesse movimento, a suspensão momentânea do *animus* permite que a *anima* conduza o leitor ao campo da imaginação, possibilitando uma relação mais subjetiva, sensível e simbólica com o texto literário. Assim, a dialética entre *animus* e *anima* sustenta a tensão entre razão e imaginação, superfície e profundidade, sendo fundamental para compreender a leitura literária como uma experiência estética e formadora.

Bachelard diz: “Correlativamente a essa tomada de consciência em *animus* e *anima*, poderíamos desembaraçar os mitos da sobrecarga de uma historicidade explícita (Bachelard, 2006, p 79,80).” Ao afirmar isso, o autor defende uma leitura que privilegia o caráter simbólico e imaginativo dessas narrativas, deslocando o foco de uma interpretação estritamente histórica para uma compreensão mais profunda dos arquétipos e das imagens que estruturam a experiência humana.

Ele ainda destaca que “as imagens poéticas suscitam o nosso devaneio, fundem-se nele, tão grande é o poder de assimilação da *anima*. [...] Uma imagem recebida em *anima* nos põe em estado de devaneio contínuo” (Bachelard, 2006, p. 61), enfatizando que nesse modo de leitura o sujeito não apenas interpreta, mas vive as imagens internas evocadas pelo texto.

Felpe Filva oferece uma oportunidade para a aplicação das concepções de Gaston Bachelard acerca da dialética entre *animus* e *anima*. Felpe, marcado pela solidão, pela rigidez de hábitos e pela racionalização excessiva de sua existência, pode ser inicialmente associado a um predomínio do *animus*, expresso na tentativa de controlar afetos, ordenar o mundo e proteger-se do contato com o outro. No entanto, à medida que a narrativa se desenvolve, sobretudo por meio das cartas e da relação estabelecida com Charlô, Felpe é progressivamente conduzido a um movimento de interiorização, sensibilidade e abertura ao devaneio, no qual a *anima* passa a se manifestar. Esse deslocamento permite que a personagem ressignifique sua experiência, enfrente seus conflitos internos e reorganize sua identidade.

Sob essa perspectiva, a leitura de *Felpe Filva* possibilita ao aluno acompanhar um percurso simbólico de aprofundamento subjetivo, no qual a imaginação, a afetividade e o humor funcionam como mediadores do autoconhecimento. Assim, a obra favorece uma leitura literária que, nos termos bachelardianos, suspende a primazia do *animus* e convoca a *anima*, promovendo o devaneio, a identificação e a construção de sentidos singulares — aspectos fundamentais para a formação do leitor.

Nelly Novaes Coelho, em seu livro *O conto de fadas* (1987), afirma que

Mesmo os "distraídos", se quiserem, podem perceber facilmente que uma das características mais significativas do nosso século é a coexistência, pacífica ou não, entre a inteligência racional/cientificista, altamente desenvolvida, e o pensamento mágico que dinamiza o imaginário. (Coelho, 1987, p. 7)

Existe uma coexistência entre o cientificismo e o pensamento mágico, que nos leva ao imaginário. Então, trabalhar contos de fadas é despertar essa imaginação nos alunos, fazê-los sair de seu mundo real e adentrar florestas sombrias, reinos encantados com riquezas a serem descobertas, etc.. Regina Michelli, em seu livro *Viajando pelo mundo encantado do era uma vez: configurações identitárias de gênero nos contos de fadas*. 2020, cita o historiador Robert Darnton e seu trabalho sobre os contos de Perrault, dizendo:

Outro aspecto a salientar remete-nos ao historiador Robert Darnton e seu trabalho sobre os contos de Perrault, no qual ele ilustra o fato de as narrativas propiciarem uma visão crítica devido ao caráter transgressor às normas sociais, elemento presente em algumas histórias (Michelli, 2020, p. 48).

Propicie esse questionamento crítico na minha proposta de trabalho, levando os alunos a perceberem algumas dessas transgressões dos papéis sociais presentes no livro *Felpe Filva* e em algumas obras que dialogam com ele. Um exemplo de reformulação no livro *Felpe Filva* é o que Michelli diz sobre os arquétipos. Segundo ela

Arquétipos são conteúdos do inconsciente coletivo, definidos como imagens primordiais ou universais (pertencentes, portanto, à humanidade inteira e não somente ao indivíduo), matrizes arcaicas cuja existência remonta a tempos muito remotos, indicando “a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar.” (Jung, 2007, p. 53) e, por isso, sua origem é desconhecida. (Michelli, 2020, p. 136)

Regina Michelli, tendo como base os estudos junguianos, define os arquétipos nos contos de fadas como imagens simbólicas universais que representam aspectos profundos da mente humana. Essas figuras — como a bruxa, o herói, o sábio ou a princesa — surgem repetidamente em diferentes histórias e culturas porque fazem parte do inconsciente coletivo, um conceito desenvolvido por Carl Jung. Inconsciente coletivo para Jung é uma parte profunda da mente humana que não é individual, mas compartilhada por toda a humanidade. Além do inconsciente pessoal (formado por experiências individuais esquecidas ou reprimidas), existe um nível mais profundo da psique que contém padrões universais de pensamento e comportamento, herdados ao longo da história humana. O inconsciente coletivo é composto por arquétipos, que são modelos ou imagens universais que aparecem em mitos, sonhos, religiões e histórias de diferentes culturas. Esses arquétipos sempre estiveram presentes em toda a humanidade.

Segundo Michelli, os personagens dos contos de fadas não devem ser vistos apenas como estereótipos ou papéis sociais fixos, mas como expressões de diferentes forças internas que todos nós temos. Por exemplo, dentro de cada pessoa existe tanto um lado mais racional e lógico (ligado ao pensar e ao agir), como um lado mais afetivo e intuitivo (relacionado ao amar e ao saber). Ela escreve em seu livro já citado acima que “Os arquétipos, na visão de Jung, ligam-se não a heranças individuais, mas gerais, sendo uma tendência instintiva que pode se “manifestar como fantasias e revelar, muitas vezes, a sua presença apenas através de imagens simbólicas.” (Michelli apud Jung, 1977, p. 69)

Para ela, “Há funções e traços identitários culturalmente atribuídos preferencialmente à mulher e outros, ao homem, embora cada ser humano abrigue características psiquicamente pertencentes aos dois gêneros.” (Michelli, 2020, p. 139) A autora afirma que, em muitas culturas, certos papéis (funções) e características (traços identitários) são tradicionalmente associados às mulheres, como o cuidado, a sensibilidade ou a passividade, e outros aos homens, como a força, a razão ou a liderança. Essas associações são construídas culturalmente — ou seja, são aprendidas e reforçadas ao longo do tempo pela sociedade, e não são inatas ou fixas. Contudo, Michelli sublinha que cada ser humano possui, dentro de si, aspectos ligados aos dois gêneros. Isso significa que, do ponto de vista psíquico, tanto homens como mulheres têm capacidades e tendências que, culturalmente, podem ser atribuídas ao outro gênero.

Não há uma dicotomia rígida entre os gêneros, tampouco características morais que lhes sejam inerentes. Por exemplo, um homem pode ser sensível e cuidadoso, enquanto uma mulher pode ser assertiva e racional — qualidades que, culturalmente, foram muitas vezes atribuídas de forma exclusiva a apenas um dos gêneros.

No caso da obra, os papéis sociais do masculino e do feminino são reformulados. Charlô, a personagem feminina, assume a posição de heroína ao “salvar” Felpo de si mesmo, rompendo com a tradição dos contos de fadas, em que o herói ou príncipe é, geralmente, o responsável por resgatar a princesa.

Felpo Filva, por sua vez, não corresponde ao modelo clássico de herói corajoso, forte ou aventureiro. Trata-se de um coelho poeta, sensível, pessimista e introspectivo, que vive isolado por se sentir diferente — uma de suas orelhas é menor. Essas características o aproximam de muitos estudantes contemporâneos, que,

frequentemente, apresentam traços de timidez, retraimento ou já vivenciaram situações de exclusão, como o bullying, o que pode comprometer seu sentimento de pertencimento no espaço escolar.

Assim, a figura de Felpo rompe com o estereótipo masculino tradicional, associado à ação, à força e à resolução de conflitos externos. Ao construir esse protagonista, Eva Furnari reformula personagens e situações ao valorizar a sensibilidade, a escuta e o diálogo, evidenciando que a transformação do sujeito não ocorre por meio de feitos heroicos, mas pela aceitação de si e do outro. Essa abordagem desafia estereótipos de gênero e propõe uma visão mais aberta da identidade.

Já a personagem feminina, Charlô, uma coelha que questiona os seus poemas tristes e propõe finais felizes, aparece como a heroína que salvará Felpo de seus traumas e desilusões. A partir do encontro com Charlô, os escritos de Felpo assumem outra perspectiva sobre a realidade, deixando de serem sombrios e desiludidos. Transcrevo aqui um poema de Felpo antes da influência de Charlô e outro que a própria Charlô o modifica para exemplificar essa mudança

Figura 2 - Poema “Princesa do avesso”, livro Felpo Filva (Furnari. 2006)

POEMA ESCRITO POR FELPO FILVA Princesa do Averso	VERSAO DO POEMA ESCRITO POR CHARLÔ Princesa do Averso
Princesa do avesso Não mora na torre. O fundo do poço É seu casarão.	Um dia, porém, A história mudou. Ninguém sabe como. Nem qual a razão.
Não joga suas tranças, Espera uma corda De um jovem, Formoso e bobão.	Do fundo do poço. Saíram cansados De tanta tristeza De tanta prisão.
Chegando o momento, A moça do avesso O traz para baixo Com um leve puxão.	Pegaram suas tralhas, Suas coisas, seus filhos. Saíram voando Num baita avião.
No fundo do poço, Com frio e com fome, Os dois infelizes Pra sempre serão.	Não foram pra torre. Não foram pra Lua. Ficaram na Terra Com seus pés no chão.
	Compraram uma casa Numa linda praia. Viveram pra sempre De short ou calção.

Fonte: a autora/poemas retirados da obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006, p. 12; 13).

Felpo ficou indignado com a mudança feita por ela, mas sua indignação vai se dissipando ao longo do livro, à medida que a comunicação entre ele e Charlô aumenta, mostrando a influência que esta exerce sobre Felpo. Ao final, depois de muitas cartas

trocadas entre eles, Felpo é resgatado emocionalmente por Charlô e escreve um novo conto de fadas que desconstrói os contos já conhecidos por nós, apresentando uma história completamente fora dos padrões estabelecidos.

“UMA HISTÓRIA UM POUCO ESQUISITA

Era uma vez um príncipe diferente dos outros. Ele era um pouco feio, um pouco estranho, um pouco torto e um pouco azarado também.

Um dia, esse príncipe foi preso na torre por uma princesa horrorosa, chata, mandona e feia de doer. O coitado ficou se sentindo muito mal, pior que um sapo perdido na areia do deserto.

Por sorte, uma bruxa muito interessante, bonita, alegre e engraçada ficou sabendo da terrível maldade. Não perdeu tempo, montou o cavalo nas costas e correu para lá.

Chegando, gritou: "Ó príncipe amado, joga-me tuas tranças! Eu vim te salvar!"

O príncipe ficou tão feliz com a chegada dela que, sem pensar, pulou lá de cima. Caiu no cavalo, quebrou uma perna, dois dentes da frente, torceu as costelas, rasgou toda a roupa e, como se não bastasse, perdeu a peruca também. O que aconteceu com o pobre cavalo ninguém sabe.

O príncipe se arreventou inteiro, mas a bruxa, que o amava, cuidou tão bem dele que o moço ficou bonzinho, só um pouco mais torto do que antes.

A bruxa e o príncipe mudaram para longe, para uma terra distante, bem mais bonita que aquela, e compraram um castelo antigo, lindo, que ficava no alto de uma montanha. E aí aconteceu, de verdade, o que ninguém acreditava que fosse acontecer; eles viveram juntinhos para sempre, felizes, cheios de amor.

FIM

NOTA DE RODAPÉ: Um dia, quando eles já eram velhinhos e continuavam felizes, ficaram sabendo que a princesa malvada tinha se casado com um dragão. Um dragão que sabia queimar a maldade dela com o fogo das ventas."

Fonte: *Felpe Filva* (Furnari, 2006, p.25,26)

É possível perceber a mudança significativa entre o primeiro texto que nos é apresentado, e este. Nesse contexto, observa-se um Felpe mais sensível e menos sombrio que, ainda assim, ressignifica os contos de fadas ao romper com paradigmas tradicionais. A narrativa questiona modelos cristalizados, como a ideia de que a princesa precisa ser salva, de que a bruxa ocupa sempre o lugar de vilã e de que o príncipe deve corresponder a um ideal de perfeição e beleza. É perceptível que essa história é a própria história de Felpe, que antes vivia em uma crise existencial e de baixa autoestima, e agora encontrou alguém para salvá-lo dessa situação.

A seguir, abordarei a intertextualidade, teoria central para este projeto, que orienta o trabalho com os contos de fadas como referência para práticas de leitura mais criativas e subjetivas.

2.2. INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade é um conceito fundamental na formação de leitores, pois enriquece a experiência de leitura e amplia a compreensão dos textos. Intertextualidade é o fenômeno pelo qual um texto estabelece conexões com outros textos, seja de forma explícita — por meio de citações, alusões ou paráfrases — ou implícita — por influências temáticas, estilísticas ou estruturais. Essa relação pode ocorrer entre textos de diferentes gêneros, épocas e contextos culturais, enriquecendo a interpretação e a compreensão do conteúdo. O termo ganhou destaque graças a Julia Kristeva (1969), que enfatizou a natureza dialógica da linguagem, conceito que se apoia nas ideias de Mikhail Bakhtin, sobretudo em seu estudo sobre o dialogismo. Para ele, a linguagem é essencialmente dialógica e nenhum texto é totalmente original ou isolado, sempre dialoga com outros textos, ideias e vozes sociais.

Para Paulino; Walt; Cury em seu livro *“Intertextualidades, teoria e prática”*, 2005,

Toda leitura é necessariamente intertextual, pois, ao ler estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos. Essa associação é livre e independe do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da intenção do autor. (Paulino; Walt; Cury 2005, p.54).

Ao nos depararmos com um texto, conscientemente ou não, passamos a fazer relações com outros textos já lidos. Essas relações podem ser imagéticas, estilísticas, fílmicas etc. Ou seja, o texto está sempre estabelecendo diálogos entre si e com os leitores. Ainda para Paulino; Walt; Cury (2005), a intertextualidade:

Em seu sentido mais amplo, ela envolve todos os objetos e processos culturais, tomados como textos. Em sentido mais

restrito, a intertextualidade terá como objeto apenas as produções verbais, orais ou escritas. (...) Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor. (Paulino; Walty; Cury, 2005, p. 14,15)

Conforme a citação, a intertextualidade pressupõe que “cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída”. Em *Felpe Filva*, essa abertura é evidente: o livro permite múltiplas leituras, dependendo da bagagem cultural, da idade e da sensibilidade do leitor. Tanto crianças como adultos podem encontrar diferentes níveis de sentido nos jogos de linguagem, nas críticas implícitas e nas transformações que ocorrem ao longo da obra. O livro não apresenta todos os seus significados de maneira explícita, exigindo do leitor uma postura ativa de interpretação. Assim, a significação não está fechada: o leitor participa do “jogo intertextual”, atribuindo sentido às mudanças e reconhecendo referências a outros textos ou formas culturais.

Uma das principais importâncias da intertextualidade na formação de leitores é a promoção do pensamento crítico. Ao reconhecer referências e relações entre textos, o leitor é convidado a ir além da compreensão imediata, passando a analisar e problematizar os sentidos construídos na leitura. Esse movimento implica considerar não apenas o conteúdo da obra, mas também os contextos culturais, sociais e históricos que a permeiam. Desse modo, a intertextualidade favorece uma postura ativa diante do texto, na medida em que exige do leitor a mobilização de repertórios prévios e a articulação entre diferentes experiências de leitura. Em oposição a uma recepção passiva, esse processo contribui para a formação de um leitor mais crítico e reflexivo. Nesse sentido, a intertextualidade não apenas amplia as possibilidades interpretativas, mas também desempenha papel fundamental na construção de significados, ao estabelecer conexões que enriquecem e aprofundam a leitura, conforme destaca Tiphaine Samoyault (2008).

Os leitores que reconhecem influências e diálogos entre textos podem interpretar obras de maneira mais profunda. Por exemplo, ao ler um romance que faz referência a obras clássicas, o leitor pode ter uma experiência mais rica e complexa,

entendendo nuances que seriam perdidas sem esse conhecimento prévio. Essa capacidade de conectar diferentes narrativas e ideias é essencial para a formação de um leitor literário.

A intertextualidade também favorece a criatividade e a imaginação. Quando os leitores se deparam com elementos que remetem a outras obras, são incentivados a fazer associações e elaborar suas próprias interpretações, o que pode resultar em uma leitura mais dinâmica e subjetiva. Essa prática não apenas diversifica a experiência literária, mas também fortalece a habilidade de criar e inovar em suas próprias produções textuais. Por fim, a intertextualidade é uma ferramenta importante para a construção de um repertório cultural. Em um mundo em que a literatura dialoga constantemente com outras formas de arte como cinema, música e artes visuais, reconhecer essas interações ajuda os leitores a situar-se em um contexto cultural mais amplo. Isso promove uma formação mais integral, tornando o leitor capaz de perceber e apreciar as múltiplas influências que moldam a cultura contemporânea.

Para fundamentar esse conceito de intertextualidade, além de Graça Paulino, recorri a Samoyault (2008) e Barthes (2008), entre outros. Samoyault provoca reflexões sobre a construção da identidade e a relação entre autor, texto e leitor, destacando a importância dos contextos literários e culturais na formação do sentido. Para ela, a intertextualidade é “a memória que a literatura tem de si mesma” (Samoyault, 2008, p.10). Afirmo também que entre a retomada melancólica, caracterizada pela autorreflexão da literatura no seu próprio espelho, e a retomada subversiva ou lúdica, em que o gesto criativo visa transcender as obras antecedentes, a literatura reafirma incessantemente um desejo que lhe é inerente: o desejo de si mesma enquanto literatura. A metáfora do espelho é uma forma poética de dizer que a literatura se autorreconhece em outros textos. Quando a literatura se olha no espelho, ela reconhece que já foi escrita, já foi dita e que só pode avançar dialogando com esse “já escrito”.

Esse pensamento recupera a ideia barthesiana de que o texto literário é mais um campo de escrita do que de mensagem, sempre jogando com a memória, a repetição e a diferença. A ideia de que a intertextualidade é “a memória que a literatura tem de si mesma” aparece em *Felpe Filva* através da forma como o texto reconhece, recria e subverte convenções literárias já conhecidas, como os contos de fadas, os poemas românticos ou as cartas formais. Podemos perceber essa subversão no texto, já transcrito anteriormente, “Uma história um pouco esquisita.” Felpe escreve poemas

tristes com finais trágicos, o que remete a tradições literárias melancólicas, como por exemplo em “Princesa do avesso”, cujo final é “No fundo do poço, com frio e com fome, / os dois infelizes/ pra sempre serão”; porém Charlô os reescreve com finais felizes, aproximando-se das versões mais difundidas dos contos de fadas.

Essa reescrita é uma forma de intertextualidade que carrega a memória de diferentes estilos e períodos literários. Quando Barthes afirma que o texto literário é mais um “campo de escrita” do que uma “mensagem”, está nos dizendo que o texto é um espaço de criação e experimentação, em que diferentes vozes, estilos, referências e sentidos se cruzam. O significado não está fechado, mas é construído num jogo entre o texto e o leitor. A ênfase está na produção de sentido e não apenas na recepção de uma mensagem. Em *A morte do autor* (1977), Barthes afirma que um texto não é apenas uma sequência linear de palavras que revela um único sentido, mas sim um espaço composto por múltiplas dimensões, no qual se entrelaçam e se confrontam diferentes escritos e referências culturais, nenhuma delas totalmente original: “o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 1977, p. 6).

Ao mencionar a “mensagem do Autor-Deus”, Barthes critica a ideia de que o autor seria a instância suprema que determina o sentido do texto, incentivando uma leitura aberta e plural, na qual o leitor se torna ativo na produção de significado. Essa perspectiva pode ser observada já na primeira página de *Felpe Filva*, quando o narrador descreve Felpe como um coelho solitário e poeta, reconhecido por todos os vizinhos e exaltado como escritor: “Ele era o famoso poeta e escritor Felpe Filva” (Furnari, 2006, p. 7). A apresentação da personagem como um autor distante e admirado reproduz, de forma lúdica, a ideia do “Autor-Deus”, mas ao mesmo tempo convida o leitor a questionar essa reverência, abrindo espaço para uma leitura mais subjetiva, na qual o sentido da narrativa se constrói também a partir da experiência e interpretação do leitor.

Barthes ainda afirma que “o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura”(Barthes, 1977. p. 6). Essa perspectiva destaca como a memória cultural e textual está intrinsecamente ligada à construção e à leitura de qualquer obra literária. Os textos carregam referências a outros textos e tradições — ou seja, há intertextualidade. Mesmo quando certos elementos, estruturas ou temas são retomados de forma reconhecível, não se trata de repetição, mas sim de algo novo, uma reinterpretação.

No caso de Felpo Filva, o texto brinca com formas literárias já conhecidas (poemas, cartas, contos) e com temas comuns na literatura (solidão, transformação, crítica). Porém, não o faz de forma previsível. Por exemplo, ao contar uma história de contos de fadas, Felpo utiliza o gênero poema subvertendo tanto a tradição dos contos, quanto o gênero previsto. Há repetições reconhecíveis, como a estrutura de contos com moral, mas também diferenças, como o humor, a inversão dos finais tristes para felizes, e a participação ativa das personagens na recriação da narrativa. É o que está em jogo nos momentos, já mencionados, quando Charlô, independente de Felpo ter uma reputação de “famoso poeta e escritor” (p. 7), muda os finais de suas histórias. Isso mostra que o texto não é uma mensagem única, mas sim um espaço em que sentidos se multiplicam e dialogam com a tradição literária, a partir da figura do leitor.

Existem muitos livros, textos e filmes que trabalham a reformulação dos contos de fadas, como por exemplo o livro *O príncipe desencantado*, de Sirlon Martins da Silva; textos como “Contos de fadas para mulheres modernas”, de Luís Fernando Veríssimo; filmes como “Shrek” (2001), “Deu a louca na Chapeuzinho” (2005), entre outros. Todos trabalham com a ideia de oferecer novas leituras dos arquétipos já formados em relação aos papéis sociais do homem e da mulher, além de fazerem sátira a eles.

Para evidenciar a intertextualidade, foram trabalhadas neste projeto outras obras destacando as características em comum, (ou não), desses textos e personagens, com a personagem Felpo Filva, e suas questões existenciais: a forma como ele se vê, seu pessimismo, suas reflexões etc. São elas: “Rapunzel”, “A princesa e o sapo”, um texto de Luís Fernando Veríssimo: “Conto de fadas para mulheres modernas” (Veríssimo, 2017). Além de um trecho do filme “A bela e a fera” e um conto animado de Marina Colasanti “*Entre a espada e a rosa*”, retirado do livro homônimo (Colassanti, 1992). A seguir, apresento as obras em linhas gerais.

“Rapunzel” é um conto de fadas popular, escrito pelos Irmãos Grimm e publicado na primeira edição de *Kinder- und Hausmärchen* em 1812. Durante a gravidez, uma mulher cobiçou uma planta do jardim chamada rapôncio (ou rapunzel), e o marido, ao tentar colhê-la, foi apanhado pela feiticeira. Como punição, ela exigiu que o casal lhe entregasse o bebê assim que nascesse. A criança, uma menina, foi chamada Rapunzel e criada pela feiticeira, que a trancou numa torre alta, aos doze anos de idade, sem portas nem escadas, acessível apenas por uma janela no alto.

Para subir, a feiticeira chamava: "Rapunzel, Rapunzel, joga tuas tranças!", e a jovem deixava cair o seu longo cabelo loiro.

Um dia, um príncipe ouviu Rapunzel a cantar e descobre como chegar até ela. Os dois apaixonam-se e planejam fugir juntos. No entanto, a feiticeira descobre o plano, corta os cabelos de Rapunzel e se faz passar por ela, expulsando-a para o deserto. Quando o príncipe chegou naquela noite, a bruxa deixou as tranças caírem para transportá-lo para cima. O príncipe percebeu horrorizado que Rapunzel não estava mais ali; a bruxa disse que ele nunca mais a veria e empurrou-o até os espinhos de baixo, que o cegaram.

Por anos, ele vagou pelas terras devastadas do país chegando ao deserto onde agora Rapunzel vivia com os gêmeos que ela dera à luz, um menino e uma menina, filhos do príncipe. Um dia, enquanto ela cantava, ele ouviu a voz dela novamente e eles se reuniram. Quando eles caíram nos braços um do outro, as lágrimas dela imediatamente restauraram a visão do amado. Ele levou Rapunzel e seus gêmeos para o seu reino, onde eles viveram felizes para sempre.

“A princesa e o sapo” ou O Príncipe sapo é um conto de fadas, mais bem conhecido pela versão dos Irmãos Grimm. É tradicionalmente a primeira história em sua coletânea, chamada *Contos da Criança e do Lar* publicada pela primeira vez em 1812. No conto, uma princesa mimada conhece um sapo (encontrando-o após deixar uma bola de ouro cair em um poço) que ela relutantemente tem de hospedar em seu castelo, onde ele se transforma magicamente em um belo príncipe.

Apesar de, nas versões mais modernas, a transformação se dar, invariavelmente, com a princesa beijando o sapo, na versão original dos irmãos Grimm o feitiço é quebrado quando ela o atira contra uma parede, enojada com ele. As novas versões incluem adaptações em filmes, séries animadas e outros textos. Will Eisner criou uma adaptação em quadrinhos, que inclui elementos da versão original e adiciona novos detalhes e ilustrações coloridas. A versão de Eisner explora temas como a busca pela verdadeira essência e a importância das virtudes. Rosana Rios escreveu uma versão literária da história. Laura Michell fez as ilustrações do livro. Jean de La Fontaine também adaptou o conto em suas fábulas e a Walt Disney Pictures também produziu um filme de animação com a história, lançado em 2009, que apresenta uma nova perspectiva e personagens.

Noutra das versões mais antigas, bastava que o sapo passasse a noite no travesseiro da princesa para que o feitiço fosse quebrado. O príncipe sapo tem

também um servo leal chamado Henrique que tem três faixas de ferro presas ao coração para evitar que este se parta com a tristeza da maldição do seu mestre. Porém, quando o príncipe volta à forma humana, a felicidade de Henrique leva a que as três faixas se partam e libertem o seu coração. Eu trabalhei uma versão mais moderna, em que a princesa beija o sapo para evitar que este morra, dos Irmãos Grimm, de 2006.

O conto de Luís Fernando Verissimo, “Conto de fadas para mulheres modernas”, (2017) aborda a história de uma princesa descrita como “independente e cheia autoestima” que se depara com um príncipe transformado em uma rã. Para convencer a princesa a beijá-la, a rã argumenta que poderiam se casar e que a princesa poderia cuidar da casa, dos filhos e até mesmo da sogra. A princesa não aceita as propostas da rã e a come no jantar acompanhada de uma taça de vinho.

“A Bela e a Fera” é um filme de animação estadunidense de 1991 dos gêneros musical e fantasia romântica. É baseado no conto de fadas de mesmo nome de Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont e ideias do filme francês de 1946 de Jean Cocteau. O longa é centrado em um príncipe que é transformado em uma Fera e uma jovem mulher chamada Bela que ele aprisiona em seu castelo. Para se tornar príncipe novamente, a Bela deve amar a Fera e ele deve ganhar seu coração, ou será fera para sempre.

“Entre a espada e a rosa” é um conto de Marina Colasanti. O conto homônimo ao livro *Entre a espada e a rosa*, foi publicado em 1992, e ganhou, em 1993, o prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro e o de Melhor livro para o jovem da FNLIJ no mesmo ano. A obra é composta por dez contos com um universo de reis, rainhas, príncipes e princesas em uma linguagem objetiva, porém poética, despertando a imaginação do leitor. O conto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti, apresenta a história de uma princesa que deseja não se casar com o homem que o seu pai a havia prometido. Faltando pouco para o seu casamento, a princesa chora muito durante a noite e ao acordar, algo muito inusitado acontece: seu rosto amanheceu coberto por uma barba. O rei, ao ver a filha dessa forma, a expulsa do reino. A princesa resolve esconder-se atrás de uma armadura de guerreiro, passando a viver assim, até encontrar um rei pelo qual se apaixona. No entanto, a barba que a ajudou a livrar-se de um casamento indesejado, agora a impede de mostrar quem ela realmente é ao homem que ama verdadeiramente. O vídeo que será apresentado aos

alunos é uma animação feita no Prezi, no entanto a história é contada exatamente como no conto de Colassanti.

Através da diversidade de contos tradicionais e não tradicionais, esperava-se que os alunos participassem do processo de significação, conforme propõe Tiphaine Samoyault, ampliando suas interpretações. A escolha de *Felpe Filva* para trabalhar a leitura subjetiva, a escuta literária e a reescrita criativa — conceitos que serão abordados posteriormente — contribuiu para a formação de leitores na educação básica. Considerando a reformulação realizada nos contos de fadas, esperava-se que os alunos pudessem ressignificar a literatura e suas próprias leituras de maneira lúdica, sem a pressão de elaborar resumos ou obter notas.

Durante o projeto, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas impressões, satisfações e insatisfações ao longo das atividades. Desde o início, reconhecia-se a presença de desafios, especialmente por se tratar de uma turma com dificuldades de leitura, incluindo uma aluna ainda não alfabetizada. Essas dificuldades foram vencidas por meio do trabalho em grupo e da valorização da participação de todos, de modo que, mesmo aqueles com limitações no processo de alfabetização ou com dificuldades leitoras puderam contribuir, compartilhando suas percepções sobre as histórias, contos, filmes e vídeos explorados ao longo das aulas.

2.3. LEITURA SUBJETIVA

A leitura subjetiva refere-se à interpretação individual e singular que cada leitor realiza de um texto literário, reconhecendo a importância da experiência, do contexto pessoal e das referências culturais na construção do sentido. Essa abordagem valoriza a dimensão interpretativa da leitura, na qual o leitor não é um receptor passivo de informações, mas um agente ativo na atribuição de significados, influenciado por suas próprias vivências, emoções e conhecimentos prévios. Nesse sentido, a leitura subjetiva evidencia a multiplicidade de interpretações possíveis, desafiando uma compreensão única do texto e ressaltando a relação dialética entre o leitor e a obra literária. Assim, ela contribui para a compreensão de que o sentido de um texto não é fixo ou absoluto, mas dinâmico e aberto às diversas perspectivas que cada leitor pode aportar.

No livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, 2013 Rouxel, afirma que “... a subjetividade é essencial para a leitura. A subjetividade dá sentido à leitura.” (Rouxel;

Langlade; 2013, p. 82) e ainda: “O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão do seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito. ” (Rouxel; Langlade; 2013, p. 82). Cada leitura é uma experiência singular que pode revelar diferentes camadas de significado e ressoar de maneiras diversas em cada pessoa. Essa visão amplia o entendimento sobre a literatura e promove uma apreciação mais profunda das obras, uma vez que cada leitor traz sua própria história e perspectiva, enriquecendo o diálogo com o texto: “Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras. ” (Rezende, 2013, p. 7)

A observação de Neide Luzia Rezende destaca a importância das experiências, sentimentos e contextos individuais do leitor na construção de significados. Em vez de buscar uma única interpretação "correta", a leitura subjetiva valoriza a pluralidade de entendimentos que um mesmo texto pode gerar, reconhecendo que a subjetividade é uma parte fundamental do ato de ler.

Nas subjetividades múltiplas de que fala a autora há que se incluir o conhecimento de mundo (Freire, 2024), pois cada indivíduo tem suas próprias formas de enxergar o que lhe é apresentado e compreendê-lo de maneiras diversas. Rouxel afirma que “[...] é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular. ” (Rouxel, 2012, p. 278) A afirmação de Rouxel reforça a ideia de que a leitura vai além da simples decodificação de palavras, pois é o leitor quem dá sentido ao texto, atribuindo-lhe uma interpretação única e pessoal. Se os alunos ainda não conseguem construir significados a partir da leitura, perdem a oportunidade de completar o texto e imprimir nele sua marca singular e identitária.

A leitura subjetiva, embora valorize a experiência e a interpretação pessoal do leitor, não propõe um relativismo absoluto em que “vale tudo”. Como enfatiza Annie Rouxel (2013), cada leitor se apropria da obra a partir de suas experiências, emoções e repertórios, mas essa apropriação ocorre em diálogo com o texto, cujos elementos estruturais — enredo, personagens, linguagem, simbolismos — oferecem limites e orientações para a interpretação. Em outras palavras, o texto não é um receptáculo passivo para qualquer leitura; ele impõe condições e possibilidades que guiam o leitor na produção de sentido. Vincent Jouve (2013) complementa essa perspectiva ao afirmar que a leitura literária é sempre um retorno sobre si mesmo mediado pela obra: a subjetividade do leitor se manifesta, mas é moldada pela forma, pelo conteúdo e

pelo trabalho com a linguagem. Dessa maneira, a leitura subjetiva torna-se um espaço de liberdade criativa, ao mesmo tempo em que se configura como uma liberdade responsável, em que o sentido é construído a partir da tensão entre o universo do leitor e os limites presentes no texto, contribuindo, assim, para a formação crítica e literária do leitor.

A interação do leitor com o texto literário é influenciada por fatores como bagagem cultural, emoções, memórias e até mesmo o momento da vida em que o leitor se encontra. Portanto, cada leitura é uma experiência singular que pode revelar diferentes camadas de significado e ressoar de maneiras diversas em cada pessoa. Rouxel nos explica ...”se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa_ (e não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento” (Rouxel, 2013a, p. 178). A citação de Rouxel defende que, para que a cultura literária seja efetiva e ativa, a leitura precisa ser um acontecimento para o aluno, ou seja, uma experiência significativa que o mobilize como sujeito.

A leitura subjetiva coloca o leitor no centro do processo, reconhecendo que os sentidos do texto se constroem na interação entre obra e leitor, a partir de suas emoções, memórias, valores e experiências pessoais. Nesse sentido, a leitura deixa de ser apenas uma atividade escolar voltada à análise ou à verificação de conteúdos e passa a constituir uma vivência pessoal, reflexiva e transformadora, capaz de envolver o aluno de modo afetivo e crítico, tornando a cultura literária viva e formadora, conforme propõe Rouxel.

Langlade, no mesmo livro citado acima, diz:

Se admitirmos que uma obra se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga (Langlade, 2013, p. 35)

A citação de Langlade relacionada ao livro *Felpe Filva*, reforça a ideia de que a obra literária se constitui como um texto aberto, que se concretiza plenamente na interação com o leitor. A narrativa de *Felpe Filva*, estruturada por meio de cartas,

poemas e múltiplas vozes, oferece lacunas que exigem a participação ativa do leitor na construção dos sentidos, levando-o a mobilizar elementos de seu conhecimento de mundo para imaginar cenários, características físicas e psicológicas dos personagens, bem como aspectos não explicitados da trama. Nesse processo, o leitor é instigado a elaborar hipóteses sobre o passado do protagonista, seus conflitos interiores e os possíveis desdobramentos da relação com Charlô, realizando, assim, as “atividades de complemento” mencionadas por Langlade. Dessa forma, a leitura evidencia o caráter inacabado da obra literária e confirma o papel do leitor como coautor na construção do significado do texto.

Jouve (2013) acrescenta outros aspectos importantes relacionados à subjetividade da leitura discorrendo sobre três tipos de leitores: o empírico, o real e o sujeito leitor. Cada um desses leitores possui uma especificidade cultural, social, seu repertório de leitura ou inserção em determinada comunidade e isso colabora para que esses sujeitos sejam diferentes e tenham subjetividades variadas.

O leitor empírico é aquele que se aproxima da obra literária de forma superficial, geralmente focando nas informações explícitas e nos aspectos mais evidentes do texto. Esse tipo de leitor tende a buscar uma experiência imediata e direta, sem necessariamente se aprofundar nas nuances ou nos contextos mais amplos da obra. Pode ser caracterizado por uma leitura mais passiva, absorvendo o conteúdo sem questionar ou refletir criticamente sobre ele.

O sujeito leitor é uma concepção mais complexa e subjetiva, referindo-se à intersecção entre o leitor e a obra. Dessa forma a leitura se torna um ato criativo e transformador. Nesse aspecto, o leitor é visto como um agente ativo que constrói sentido e significado a partir da interação com o texto, levando em conta não apenas suas experiências pessoais, mas também aspectos sociais, culturais e históricos. O sujeito leitor reconhece que a leitura é um processo dinâmico e que cada leitura pode gerar novas interpretações e compreensões, influenciando tanto o leitor quanto o próprio texto. “A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino.” (Jouve, 2013, p. 61).

A leitura subjetiva busca formar sujeitos leitores que não apenas saiam de si, mas também retornem a si. Dessa maneira a leitura de um texto é a leitura do próprio sujeito, permitindo que o aluno tenha interesse na leitura de si mesmo, como algo real, um objeto que fale dele próprio. A leitura não é um ato isolado, mas sim um processo

que envolve a interação entre o leitor, o texto e a sua própria experiência de vida. A partir dessa interação, o aluno pode descobrir novas facetas de si mesmo, conectando-se com suas emoções, pensamentos e contextos.

As ideias dos teóricos citados neste tópico vão de encontro a concepções de outros pesquisadores, que também entendem o processo de concretização como uma interação dialógica entre o leitor e o texto. Bakhtin (1997), por meio do conceito de dialogismo, ressalta que toda obra literária está em constante relação com outros enunciados e com o leitor, configurando a leitura como um diálogo vivo. Barthes (1977), ao defender a “Morte do Autor”, enfatiza que o sentido não é fixado pelo autor, mas produzido na relação do leitor com o texto. Samoyault (2008) reforça essa perspectiva ao destacar a intertextualidade e a multiplicidade de referências culturais que atravessam o texto, abrindo espaço para interpretações plurais. Tauveron (2014) acrescenta que a leitura literária envolve uma participação ativa do leitor, que não apenas decodifica o conteúdo, mas negocia e reconstrói sentidos a partir de sua experiência, contexto e repertório pessoal. Dessa forma, esses autores convergem para a compreensão de que a leitura literária é um processo dialógico, no qual a subjetividade do leitor é mobilizada e mediada pelos elementos textuais, contribuindo para sua formação crítica e literária.

As ausências e aspectos não explicitados no texto incentivam o leitor a fazer intervenções interpretativas, criando um diálogo de igual para igual e, assim, possibilitando uma comunicação ativa entre os dois: o texto e o leitor.

A leitura subjetiva foi muito importante no meu trabalho com *Felpe Filva*, pois me permitiu abordar as histórias do livro de maneira mais sensível e pessoal, reconhecendo a importância das interpretações individuais e das emoções que cada aluno trouxe para o texto. Essa perspectiva favoreceu uma compreensão mais rica e criativa das obras, incentivando uma leitura reflexiva e imaginativa (Bachelard, 2006). Ao adotar uma leitura subjetiva, os alunos estabeleceram uma conexão mais profunda com o universo de *Felpe Filva*, estimulando sua imaginação e envolvimento emocional, dessa forma, a experiência de leitura se tornou mais significativa, promovendo uma compreensão mais ampla e enriquecedora da literatura infantil, em especial os contos de fada. Nesse processo, a leitura ultrapassou a dimensão estritamente individual e silenciosa, configurando-se também como uma prática social e intersubjetiva, na qual os sentidos foram construídos coletivamente (Freire, 2010). Foi nesse horizonte que se inseriu o conceito de escuta literária, compreendida

como uma mediação fundamental para a recepção do texto literário, possibilitando que os sujeitos leitores elaborassem interpretações a partir da oralidade, da escuta atenta e do diálogo em torno da obra.

2.4. ESCUTA LITERÁRIA

Em meio à rotina acelerada das salas de aula, o professor frequentemente se vê pressionado a cumprir um currículo marcado por avaliações externas, projetos institucionais e demandas internas da gestão escolar. Nesse contexto, a escuta das vozes dos próprios alunos tende a se tornar exceção, em vez de prática cotidiana. Tal cenário ocorre, em parte, porque a ênfase no cumprimento de conteúdos e na obtenção de resultados pode conduzir a uma prática pedagógica centrada na transmissão de informações e na verificação de desempenhos, em detrimento da criação de espaços voltados à reflexão, ao diálogo e à produção de sentidos pelos estudantes.

Bajour (2012) enfatiza que a prática da escuta, tanto no ato de ler quanto na interação com outros leitores, enriquece a experiência literária e promove um entendimento mais profundo das obras propondo reflexões sobre como a escuta pode transformar a prática da leitura, tornando-a mais significativa e envolvente.

Esta pesquisa pretendeu explorar a importância da escuta literária no processo de leitura e interpretação de textos, porque a leitura não se limita à decodificação de palavras, mas envolve uma profunda conexão com o que está sendo lido, permitindo que o leitor perceba nuances, contextos e significados implícitos, pois

Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, lê-se parece com escutar [e que] falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre, traz algo novo (Bajour, 2012, p.45).

Bajour (2012, p. 21-22) ainda afirma que:

Se a escuta for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor- suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações- isso poderá materializar em um ato em que todos os participantes terão possibilidade de socializar significados. A explicitação daquilo que sussurra nas cabeças dos leitores-ou seja a manifestação da palavra, do silêncio e dos gestos que o encontro com os textos suscita- leva-me a compartilhar a afirmação de Aidan Chambers de que a leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos.

Nessa perspectiva, a escuta literária conduz os estudantes a um retorno constante ao texto, possibilitando que se descubram nele, por meio dele e para além dele, enquanto constroem sentidos e compartilham suas leituras. A partir desse processo, a subjetividade de cada leitor é compartilhada com outros leitores, que agregarão ideias e vivências particulares enriquecendo cada vez mais o debate e fazendo do aluno um sujeito leitor. Segundo Bajour,

—a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras (Bajour, 2012, p. 20).

É de suma importância para o aluno compartilhar textos, ouvindo sua própria voz, ouvir o outro, dividindo ideias e percepções. Esse processo o tornará capaz de reescrever de maneira criativa novos textos a partir dos que leu e compartilhou de forma coletiva, através da escuta literária.

A escuta literária fundamenta-se na compreensão de que o professor não deve impor uma interpretação prévia do texto, mas criar condições para que as vozes dos alunos emergjam e sejam integradas à discussão. Nessa perspectiva, Munita (2024, p 195) afirma que a escuta literária consiste em adotar uma postura que não sobreponha

a leitura do mediador às dos estudantes, acolhendo inclusive aquelas que se afastam das propostas centrais do texto.

Foi com base nesse entendimento que, ao longo da leitura de *Felpe Filva*, privilegiaram-se momentos de conversa, hipóteses, comentários e associações feitas pelos alunos, reconhecendo-os como coparticipantes da construção de sentidos e favorecendo uma relação mais sensível, dialógica e subjetiva com a obra.

Aidan Chambers (2023, p. 53) chama a atenção para um aspecto preocupante: “Como muitas crianças sabem que suas respostas são, frequentemente, descartadas como ‘erradas’, ‘irrelevantes’, ‘bobas’, ‘inúteis’, ‘infantis’ (e pior), elas aprendem a guardar seus pensamentos para si mesmas. ”

Esse apontamento de Aidan Chambers é especialmente potente para pensar a sala de aula como espaço de formação do leitor. Ao afirmar que muitas crianças aprendem a silenciar seus próprios pensamentos porque suas respostas são rotuladas como “erradas” ou “irrelevantes”, o autor evidencia um efeito pedagógico grave: a escola, quando prioriza apenas a resposta “correta”, pode enfraquecer a confiança do aluno em sua própria experiência de leitura. Nesse contexto, a leitura deixa de ser um território de descoberta e passa a ser um campo de vigilância, no qual o estudante fala com medo de errar, e não com desejo de compreender.

Tal comentário dialoga diretamente com a defesa da escuta literária: se as vozes dos alunos não encontram acolhimento, dificilmente se constituirão como leitores implicados, capazes de se arriscar interpretativamente. Valorizar as respostas, mesmo as incertas, incompletas ou inesperadas, é reconhecer que a leitura é um processo, não um teste. Assim, o que Chambers denuncia não é apenas uma prática equivocada, mas um obstáculo à formação do leitor literário, pois calar o aluno é também interromper sua possibilidade de se construir como sujeito da leitura. Segundo ele, um leitor deve sentir-se à vontade para expressar qualquer opinião, inclusive dizendo que um livro é “o pior que já leu”, sem que sua observação seja considerada indigna de atenção. Essa liberdade de expressão permite que os alunos compartilhem percepções pessoais sem medo de julgamento, criando um ambiente de confiança e valorização da experiência individual de leitura. A partir desse ponto de partida, o professor pode incentivá-los a explorar o que já sabem sobre o texto e, ao mesmo tempo, descobrir novas interpretações e sentidos que antes não estavam disponíveis para eles.

Assim, o professor incentiva os leitores a começar pelo óbvio: falar o que acham que sabem sobre um texto para descobrir o que não sabiam que sabiam. O que, por sua vez, os leva a novos entendimentos anteriormente indisponíveis para cada um deles. (Chambers, 2023, p. 59)

Em minha proposta, a escuta se deu por meio de diferentes estratégias: sondagem com os alunos sobre contos de fadas clássicos; círculos de conversa; discussões acerca do insólito e do maravilhoso na obra; e leitura sensível. Ao longo do processo, buscou-se permitir que os alunos falassem, se posicionassem e se tornassem coparticipantes da história, inclusive oferecendo sugestões do que poderia ser feito com os sentimentos de Felpo. Em todos os momentos deixei claro para os alunos que não havia respostas certas ou erradas e que o importante era eles se manifestarem a respeito do que sentiam. Para favorecer esse movimento, foram utilizadas perguntas norteadoras, especificadas no capítulo de metodologia.

À medida que o projeto se desenvolvia, percebi que a escuta literária não apenas ampliava as interpretações possíveis da obra, mas também transformava minha própria postura como mediadora. Ao abrir espaço para que os alunos expressassem livremente suas hipóteses, emoções e leituras, fui levada a silenciar expectativas prévias e a reconhecer a potência formativa presente nas leituras que emergiam, muitas vezes inesperadas. Esse movimento me permitiu compreender, na prática, que a construção de sentidos não se dá por condução, mas por encontros. Desse modo, a escuta literária favoreceu não apenas o diálogo entre o leitor e o texto, mas também a interação entre os próprios estudantes, possibilitando a circulação de diferentes interpretações, a confrontação de pontos de vista e a construção coletiva de sentidos. Assim, a leitura de *Felpe Filva* deixou de ser apenas um conteúdo a ser trabalhado e passou a constituir-se como um espaço de escuta, de partilha e de formação — tanto dos alunos quanto da professora-leitora que também sou.

2.5. LETRAMENTO LITERÁRIO

Um dos objetivos do projeto aplicado foi promover o letramento literário a partir da utilização de contos de fadas, explorando suas características narrativas, suas funções sociais e culturais e seu potencial para engajar leitores de diferentes idades, compreendendo a leitura literária como uma prática social que se constrói na interação entre texto, leitor e contexto. Nessa perspectiva, o trabalho com esse gênero buscou favorecer a formação de leitores capazes de atribuir sentidos aos textos, relacioná-los às próprias experiências e posicionar-se criticamente diante das narrativas, ultrapassando uma abordagem meramente instrumental da leitura.

Conforme Cosson (2022, p.15), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, 2022, a prática da linguagem é originalmente parte da vida em uma sociedade quando afirma:

Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem. Como bem diz o pensamento popular, se uma imagem vale por mil palavras, mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor. É por isso também que as usamos para dizer que não temos palavras para expressar um pensamento ou um sentimento. Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo. (Cosson, 2022, p.15)

O autor destaca que a prática da linguagem não é apenas uma habilidade isolada, mas uma atividade profundamente enraizada na vida social do ser humano. Desde o início, a linguagem é vista como uma ferramenta fundamental na construção do nosso mundo. Segundo Cosson, nossas ações, pensamentos e até mesmo a nossa compreensão do mundo são moldados pelo uso da linguagem, que é a matéria que constitui nossa realidade.

Ele reforça que o verbo — ou seja, a palavra — é central na criação e na compreensão do mundo, sendo responsável por dar sentido às nossas experiências. Embora se diga que “uma imagem vale por mil palavras”, é importante reconhecer que a linguagem continua sendo indispensável para interpretar essas imagens e conferir-lhes significado. Além disso, Cosson sugere que há momentos em que sentimos que

não há palavras suficientes para expressar nossos pensamentos ou emoções, o que evidencia a importância e os limites da linguagem. Quanto mais praticamos a língua, mais ampliamos nossa capacidade de expressão, e, por consequência, nosso mundo se torna maior e mais rico. Assim, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas uma força que constrói nossa realidade e nossa identidade social.

A afirmação de Cosson (2022) de que a linguagem constitui o mundo do sujeito pode ser observada de forma prática na obra *Felpe Filva*, de Eva Furnari. Ao longo da narrativa, percebe-se que o protagonista constrói sua visão de mundo a partir das palavras que utiliza, inicialmente marcadas por ironia, melancolia e isolamento, o que revela um “corpo linguagem” limitado e um mundo igualmente restrito. No entanto, à medida que Felpe passa a se relacionar, por meio da troca de cartas com Charlô, sua experiência linguística se amplia, permitindo-lhe ressignificar seus sentimentos, sua produção poética e sua relação com o outro. Dessa forma, a obra evidencia que o exercício da linguagem, conforme defende Cosson (2022), amplia o mundo do sujeito, demonstrando o papel fundamental da palavra na constituição da experiência humana e no processo de letramento literário.

Cosson (2007, p. 11) diz o seguinte sobre letramento: “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.” Diferentemente do indivíduo alfabetizado — que domina as habilidades básicas de leitura e escrita —, o sujeito letrado é aquele que incorpora essas competências em suas práticas sociais, utilizando a leitura e a escrita de forma significativa em contextos diversos, caracterizando assim os eventos de letramento.

Questiona-se muito sobre como possibilitar que o estudante/leitor mergulhe nas páginas de um livro e se veja refletido nas personagens, cenários, explorando novas ideias e perspectivas, encontrando respostas para perguntas que talvez nem soubesse que tinha. Considera-se também o fato de que muitos alunos dessa etapa ainda não são leitores de fato. Ou seja, conseguem decodificar os textos, porém não constroem um sentido para si e para o mundo através da literatura. Cosson continua

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (Cosson, 2022, p. 120)

Conforme nos diz Cosson na citação acima, espera-se que o aluno vá além de um simples fruidor de livro, mas que seja aquele que se posiciona frente à leitura feita, questionando, afirmando os valores culturais ali impostos, ou os retificando. Através de uma revisão da literatura existente e da análise de contos selecionados, buscamos compreender como essas narrativas podem ser integradas ao ensino e à prática de leitura, contribuindo para a formação de leitores mais críticos e criativos.

O projeto desenvolvido buscou não apenas contribuir para o campo do letramento literário, mas também valorizar os contos de fadas, tomando a obra *Felpe Filva* (Furnari, 2006) como um recurso pedagógico significativo na educação. Nesse contexto, a utilização dos diários de leitura e a exploração das relações intertextuais com os contos de fadas mostraram-se estratégias relevantes para a formação do leitor.

A esse respeito, Rildo Cosson (2022) destaca que ser leitor de literatura na escola ultrapassa a simples fruição do texto, envolvendo processos mais amplos de construção de sentidos. Em consonância com essa perspectiva, o autor afirma, em *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), que o diário de leitura se configura como uma estratégia eficiente para que o professor acompanhe o desenvolvimento dos leitores. Esse recurso proporciona informações valiosas sobre como cada estudante realiza suas leituras, permitindo ao docente planejar intervenções e favorecer a identificação de sentidos que poderiam permanecer ocultos.

Outra estudiosa sobre os diários de leitura é Anna Rachel Machado (2004). Segundo ela

O diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de —conversar com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (Machado, 2005, p.64).

Nessa perspectiva, Rildo Cosson afirma:

O diário de leituras é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com

observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. (Cosson, 2014, p.122).

Ao registrar suas impressões no diário, o aluno é convidado a posicionar-se criticamente diante da narrativa, identificando e questionando os protocolos de leitura tradicionais presentes nos contos de fadas, como os estereótipos de beleza, heroísmo e final feliz. A obra dialoga com esse universo ao subvertê-lo de forma humorística e crítica, permitindo que os leitores reconheçam referências conhecidas e, ao mesmo tempo, reflitam sobre seus significados. Assim, o diário de leitura torna-se um espaço de elaboração e expansão de sentidos, no qual o leitor articula o texto literário com outros textos de sua memória cultural, afirmando ou retificando valores culturais, conforme propõe Cosson (2022), e consolidando uma prática de letramento literário ativa e reflexiva.

Cosson 2022 explica:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (Cosson, 2022, p. 66)

Nesse contexto, é importante propor aos alunos metodologias que envolvem a mediação leitora, as rodas de leitura, rompendo com a dissociação entre o texto literário e a vivência cotidiana dos alunos, colocando em prática o que Cosson diz sobre letramento literário: “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. ” (Cosson (2022, p.23)

A partir da minha experiência como professora da educação básica, constato que propostas que favorecem o contato sensível e afetivo com o texto literário têm amplo alcance, pois estabelecem uma relação significativa e duradoura entre o aluno e a leitura. Por outro lado, abordagens excessivamente centradas na análise técnica ou teórica, apesar de relevantes para o amadurecimento crítico dos estudantes,

podem esvaziar a dimensão estética e afetiva da leitura, transformando o texto em mero objeto de estudo fragmentado. Assim, o grande desafio contemporâneo no ensino de literatura consiste em equilibrar o rigor analítico com a preservação da experiência estética. De um lado, é preciso manter um rigor analítico, ou seja, analisar profundamente as obras, entender seus elementos, contextos e significados de forma detalhada. De outro lado, também é fundamental preservar a experiência estética, que é a sensação de prazer, emoção e encantamento que a leitura pode proporcionar.

Então, o desafio é ensinar de modo que os estudantes possam compreender e analisar as obras de forma crítica, sem perder a magia e a beleza que elas podem transmitir. Assim, o ensino de literatura deve unir o estudo sério com a valorização da experiência emocional e sensorial que a leitura oferece. O aluno-leitor entra nesse desafio como alguém que precisa desenvolver tanto a capacidade de análise quanto a sensibilidade para apreciar a beleza da literatura. Isso significa que ele deve aprender a compreender os elementos das obras, como linguagem, contexto e significado, de forma crítica e aprofundada.

Ao mesmo tempo, é importante que ele se permita sentir emoções, encantamentos e prazeres durante a leitura, mantendo viva a experiência estética. Dessa forma, o estudante não apenas interpreta o texto de maneira racional, mas também se conecta emocionalmente com ele, tornando a leitura uma experiência mais rica e completa. Assim, o aluno-leitor é o protagonista que equilibra o entendimento crítico com a apreciação sensorial, contribuindo para que o ensino de literatura seja mais envolvente e significativo.

Ao abordar o letramento sob uma perspectiva crítica, é possível destacar o papel que ele desempenha na formação de uma leitura reflexiva e questionadora. Nesse contexto, a reformulação dos contos de fadas em Felpe Filva, emerge como uma estratégia pedagógica eficaz para promover esse olhar crítico. Ao reinterpretar e desafiar as narrativas tradicionais, essa abordagem incentiva os leitores a questionar os valores, estereótipos e estruturas presentes nas histórias, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais consciente e analítica do mundo. Assim, a utilização de tais recursos literários favorece a construção de um letramento crítico, fundamental para a formação de indivíduos capazes de refletir e atuar de maneira mais autônoma na sociedade.

Em síntese, são necessárias práticas pedagógicas que reconheçam o texto literário como espaço de sentido, afeto e crítica, articulando experiência individual e

formação cidadã, teoria e sensibilização estética, competência leitora e direito inalienável ao prazer da leitura.

2.6. REESCRITA CRIATIVA

A reescrita criativa foi uma das etapas deste projeto. Os alunos participantes já tinham percepção das questões essenciais para a escrita de seus contos de fadas, tendo em vista os processos pelos quais eles já passaram: as leituras feitas, as escutas às quais foram submetidos, as discussões etc. Seguindo essa metodologia, minha proposta foi dividir os alunos em grupos e pedir que reinventassem a história de Felpo Filva. Cada grupo pôde alterar o enredo, criar personagens ou até mesmo adaptar o cenário. A ênfase foi no prazer de contar histórias e no desenvolvimento da imaginação. Eles puderam, ainda, transformar o livro *Felpo Filva* num conto de fadas clássico, ou moderno. Alguns alunos cuidaram das ilustrações. Essas produções foram reunidas em um livro ampliado, produzido com a ajuda dos próprios alunos, cujas histórias foram inseridas dentro dele, finalizando com uma mostra literária para os pais desses alunos.

Teresa Colomer, em seu livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola.*, traz à tona que as dificuldades das crianças têm a ver com os modelos de texto aos quais elas estão sendo submetidas (Colomer, 2007). Teresa Colomer, problematiza as dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de formação leitora, ressaltando que tais obstáculos estão diretamente relacionados aos modelos de texto aos quais elas são expostas no contexto escolar. Segundo a autora, a predominância de textos excessivamente simplificados, fragmentados ou produzidos apenas com finalidades pedagógicas compromete a experiência estética e interpretativa da leitura, uma vez que limita o contato dos alunos com obras literárias integrais, linguisticamente ricas e narrativamente complexas. Além disso, a valorização de textos utilitários e de atividades que privilegiam apenas a compreensão literal reduz as possibilidades de construção de sentidos, desconsiderando o papel ativo do leitor. Dessa forma, Colomer defende que o acesso a textos literários diversificados e de qualidade é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora, da imaginação e do vínculo afetivo das crianças com a literatura (Colomer, 2007).

A dificuldade em se conectar com os textos pode resultar em um impacto negativo na aquisição da leitura e da escrita. Portanto, a diversidade e a adequação

dos modelos de texto apresentados são fundamentais para promover um aprendizado eficaz, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades de maneira mais holística e significativa. A questão envolve não apenas as capacidades individuais das crianças, mas também a relevância e acessibilidade dos materiais que elas estão usando.

Nesse sentido, a escolha da obra *Felpe Filva* revela-se especialmente significativa, pois, diferente dos modelos textuais que, segundo Colomer, dificultam a compreensão leitora das crianças, a narrativa favorece processos de interpretação e reescrita mais complexos e significativos. A construção da personagem central demanda uma leitura de caráter subjetivo, permitindo que o aluno se reconheça, se projete e estabeleça relações entre suas próprias experiências e os conflitos vivenciados por Felpe. Tal característica aproxima a obra das tendências da literatura infantil contemporânea, a qual, conforme destaca Colomer, apresenta narrativas centradas em conflitos de ordem psicológica, nos quais o problema se situa no interior das personagens, exigindo transformações em seu modo de agir e de pensar. Nessas obras, as circunstâncias pessoais e contextuais assumem papel central na constituição do conflito, sendo descritas de forma personalizada e profunda, o que contribui para uma experiência leitora mais reflexiva e significativa:

Em contrapartida, a literatura infantil atual, sim, oferece muitas histórias centradas em problemas psicológicos, contos nos quais o conflito se situa no interior dos personagens e que requerem mudança no seu caráter, nos quais as circunstâncias pessoais e contextuais determinam o conflito e são objeto, portanto, de uma descrição personalizada. (Colomer, 2007, p.168)

No caso de *Felpe Filva*, essas características descritas por Colomer se fazem muito presentes: o conflito da história está centrado nos sentimentos, inseguranças e particularidades de Felpe, um coelho solitário que enfrenta rejeição e dificuldades em sua vida cotidiana. As circunstâncias pessoais e contextuais — como o bullying, o isolamento e suas orelhas diferentes — determinam grande parte de suas ações e escolhas, tornando o conflito íntimo e individualizado, ou seja, “personalizado”, como Colomer descreve. Essa construção possibilita que os alunos, por meio da leitura subjetiva, se apropriem da narrativa a partir de suas experiências, valores e emoções, refletindo sobre o que fariam no lugar de Felpe ou como interpretam suas decisões.

Dessa forma, a obra se torna um terreno fértil para a releitura e a reescrita criativa, permitindo que cada leitor crie versões alternativas da história sem perder a coerência do enredo, aprofundando sua compreensão e participação ativa no processo de leitura.

Felpe Filva também apresenta seus contos de fadas no gênero poema, o que é bastante apreciado por Teresa Colomer. Segundo ela,

Aprender a ler um poema é aprender a construir sua coerência, apoiando-se sucessivamente nas "zonas legíveis" para o leitor que busca o sentido através de entradas sucessivas. Com esta forma de proceder se ampliam as competências de análise e de integração como operações intelectuais básicas em nossa interpretação da realidade. ”
(Colomer, 2007, p. 177)

À medida que os contos de fadas são apresentados no gênero poema, sua apreciação torna-se mais acessível aos alunos leitores, já que todos os poemas no livro apresentam rimas e brincam com o imaginário infantil, apresentando uma quebra de paradigmas considerados comuns aos contos de fadas tradicionais. Além disso, destaca-se a presença marcante do humor nos poemas de Felpe Filva, elemento que contribui significativamente para o envolvimento dos estudantes com a leitura. Por meio de jogos de palavras, situações inusitadas e inversões de expectativas, o humor rompe com a seriedade frequentemente associada à literatura, aproximando o texto do universo dos alunos. Esse recurso não apenas desperta o interesse, mas também favorece uma leitura mais leve e participativa, na qual o leitor se sente convidado a interpretar, rir e estabelecer conexões com suas próprias experiências. Dessa forma, o humor atua como um importante mediador no processo de formação do leitor, tornando a experiência literária mais significativa e prazerosa.

O livro convida o leitor a revisitar a narrativa diversas vezes, percebendo detalhes das ilustrações, relações entre os personagens e pequenas subversões das histórias tradicionais, o que cria múltiplas “entradas sucessivas” para a interpretação. Essa abordagem permite que os estudantes construam gradualmente a coerência do texto, interpretando conflitos internos, motivações e nuances do humor da obra. Além disso, a interação com as imagens e a brincadeira com elementos clássicos estimula a leitura subjetiva, pois cada aluno projeta suas experiências, expectativas e valores sobre a narrativa. Dessa forma, *Felpe Filva* não apenas oferece material para análise

textual, mas se transforma em um espaço para a reescrita criativa, o diálogo com a tradição literária e a construção ativa de sentido.

Outro aspecto relevante de *Felpe Filva*, de Eva Furnari, é a presença de um “making off” da narrativa, em que algumas personagens parecem revelar os bastidores da própria história. Esse recurso rompe com a linearidade tradicional dos contos de fadas e introduz uma dimensão metalinguística, na qual o texto chama a atenção para seu próprio processo de construção. Ao expor esses bastidores, a obra convida o leitor a perceber que a narrativa não é algo dado ou fixo, mas algo que pode ser construído, questionado e transformado. Esse movimento contribui para uma leitura mais ativa e reflexiva, na medida em que o aluno passa a compreender o texto como produção e não apenas como produto, ampliando sua autonomia enquanto leitor e possibilitando também uma aproximação com práticas de reescrita e criação. É nesse contexto que pretendemos que o aluno assuma uma postura de autor (Tauveron, 2014) e não apenas de escritor, conforme diferenciação feita pela estudiosa:

Nós chamamos, então, aqui “autor” o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística e o distinguimos do “escritor”, que é um autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor). (Tauveron, 2014, p.88,89)

Ao trabalhar a reescrita utilizando o livro *Felpe Filva*, espera-se que os alunos se tornem autores de suas escritas, dedicando-se à criação de textos narrativos com uma intenção artística, independentemente de seu reconhecimento ou valorização social. Essa abordagem da autora privilegia a dimensão criativa e a intenção artística do texto, sem se pautar pela validação externa ou pela reação do público, ressaltando a centralidade da proposta do autor na construção da obra. O aluno “autor” pode e deve ser visto como um criador em potencial, dessa forma a sua insegurança em escrever será deixada de lado e tornará sua escrita mais criativa e original.

Mas se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura (...) permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos (Colomer, 2007, p. 162).

Conclui-se que ensinar literatura é promover o encontro do estudante com a obra, consigo mesmo e com o outro, por meio da escuta literária, da reescrita criativa e das leituras subjetivas, possibilitando ainda a articulação com outras frentes da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse contexto, elementos da língua, como vocabulário, pontuação e organização textual, podem ser explorados a partir da própria reescrita, permitindo que os alunos aprofundem sua compreensão da linguagem enquanto produzem textos criativos e significativos.

É também oferecer condições para que a leitura se torne não apenas um ato intelectual, mas uma experiência de transformação humana. Nesse sentido, a construção de uma prática pedagógica dialógica, sensível e rigorosa revela-se como o caminho mais promissor para que a literatura continue a ocupar o seu lugar de direito na formação integral dos estudantes.

3. METODOLOGIA

Este projeto usou como metodologia a pesquisa-ação por ser uma metodologia bastante relevante e bastante empregada na área da educação e em outros campos de intervenção social. Ela foi difundida no Brasil principalmente pelo sociólogo francês Michel Thiollent e tem como característica principal a participação ativa das pessoas envolvidas no processo de pesquisa, com o objetivo de promover mudanças reais na realidade estudada. Thiollent (1986) define essa metodologia como:

[...] um tipo de pesquisa social participante, com base empírica que é concedida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo[...] (Thiollent, 1986, p. 14)

Abordei também a parte qualitativa da pesquisa, usando um método de investigação que se concentra em entender fenômenos sociais e comportamentais a partir da perspectiva dos participantes, explorando significados, experiências e interpretações. Para isso, pautei minha pesquisa em Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), autora do livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. No livro ela enfatiza a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando a subjetividade, o contexto e a interpretação. De acordo com ela,

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32,33).

Na pesquisa-ação, o pesquisador não atua apenas como um observador externo, mas trabalha junto com os participantes, ajudando a identificar problemas, criar soluções e colocar em prática as ações. Essa abordagem valoriza o diálogo, a reflexão coletiva e a prática, permitindo que os próprios envolvidos se tornem agentes de transformação. Thiollent enfatiza que a pesquisa-ação é um ciclo contínuo que passa por etapas como planejar, agir, observar e refletir.

Ele concebe a pesquisa-ação como um processo cíclico e dinâmico, em que cada etapa se articula às demais de forma contínua e retroalimentada. A fase de **planejar** envolve a definição de objetivos, problemas a serem investigados e estratégias de intervenção, considerando o contexto e os sujeitos envolvidos. Em **agir**, o pesquisador implementa as ações planejadas, promovendo mudanças concretas e experimentando diferentes abordagens. A etapa de **observar** consiste na coleta sistemática de dados sobre o efeito das ações, atentando-se tanto aos resultados esperados quanto às reações e respostas dos participantes. Por fim, **refletir** implica analisar criticamente os resultados, identificar acertos e limitações e pensar em ajustes para novos ciclos de intervenção. Esse caráter cíclico permite que a pesquisa-

ação seja simultaneamente prática e investigativa, integrando teoria e ação, e promovendo aprendizado contínuo para todos os envolvidos, inclusive o pesquisador.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa, de natureza qualitativa e orientada pelos princípios da pesquisa-ação, fundamentou-se na produção de dados ao longo da intervenção pedagógica realizada em sala de aula. Para tanto, foram utilizados diferentes instrumentos, de modo a contemplar a complexidade do processo de formação do leitor. Dentre eles, destacam-se a escuta literária, que possibilitou o registro das falas e impressões dos alunos durante as discussões, esses registros foram feitos por meio de gravação dos comentários dos alunos-partícipes; os diários de leitura, nos quais os estudantes expressaram, de forma escrita, suas percepções, interpretações e reações aos textos; e o diário de bordo da pesquisadora, utilizado para o acompanhamento sistemático das aulas, com anotações sobre as interações, dificuldades e avanços observados. Esses instrumentos, articulados entre si, constituem o corpus da pesquisa, permitindo uma análise que considera tanto a dimensão subjetiva da leitura quanto o contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas. A escolha desses instrumentos justifica-se pela necessidade de acompanhar o processo de leitura em sua dimensão processual e subjetiva, em consonância com os pressupostos teóricos que orientam esta investigação.

A pesquisa, após ser aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFU, foi realizada em uma escola da rede municipal de educação, na cidade de Uberlândia, em um bairro periférico, que conta com um alunato em vulnerabilidade social. Este projeto foi aplicado em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II e contará com a participação de 25 alunos. Nenhum aluno pagou para participar, como nenhuma remuneração foi oferecida. O aluno participante pôde fazer qualquer pergunta e, se tivesse alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta seria respondida. O responsável poderia retirar a autorização ou não querer mais a participação de seu dependente a qualquer momento. Foi uma participação voluntária, ou seja, o aluno participou de forma espontânea, e o fato de não querer participar não levou a qualquer modificação na forma em que ele foi atendido ou tratado em sala de aula, nem teve impactos sobre seu desempenho escolar. Seus nomes foram mantidos em segredo, e somente a professora pesquisadora teve acesso a eles. Os alunos não foram identificados em nenhuma publicação

A proposta metodológica foi distribuída em 14 aulas que contaram com leitura oral e individual, roda de conversa, escutas literárias, sessão de cinema, reescrita criativa e mostra literária. Os estudantes escreveram, em duplas, uma história reformulando um conto de fadas, baseando-se num conto de fadas tradicional, ou na própria história de Felpo Filva. Ao final do projeto, essas histórias passaram a compor um livro réplica em formato ampliado de *Felpo Filva*, no qual todas foram reunidas.

Ao apresentar a proposta, manterei o tempo verbal para refletir o planejamento inicial. As aulas foram organizadas da seguinte forma:

Aulas 1 e 2: "Explorando o Mundo Encantado dos Contos de Fadas: Uma Primeira Aula" - **"Era uma vez..."**

Apresentarei aos alunos o gênero contos de fadas sondando sobre o que eles sabem sobre esse tipo de texto. Deixarei que eles falem sobre o que conhecem identificando, junto com eles, elementos comuns aos contos de fadas, como personagens, enredos, linguagens e cenários. A partir dessa discussão, seguirei os passos seguintes:

Apresentação de um conto de fadas clássico: apresentarei à turma o conto "A princesa e o sapo" (também conhecido como "O príncipe sapo"). A versão utilizada será a de 2006, traduzida pela FTD, dos Irmãos Grimm. Todos os alunos terão uma cópia para acompanhar a história. Começarei fazendo leitura em voz alta e pausada para que eles compreendam a narrativa.

Leitura compartilhada com os alunos: Depois, os alunos que quiserem, poderão participar desse momento de leitura oral, incentivando a participação deles. Assim, eles se envolverão mais e compreenderão melhor a história.

Atividades de identificação de personagens, linguagem, cenário e moral da história: Em seguida, farei uma proposta de atividade para que os alunos reconheçam quem são os personagens principais, onde a história acontece (cenário) e qual é a mensagem ou ensinamento que ela transmite. Essa atividade se dará de maneira participativa, em que os alunos falarão sobre a história de maneira espontânea. Espera-se que eles falem sobre o comportamento inadequado da princesa, sobre a hombridade do rei, a determinação do sapo, etc.

Discussão em grupo sobre os elementos do conto: Por fim, promoverei uma conversa em grupo, em que os alunos irão compartilhar o que aprenderam, discutindo os valores presentes na história e refletindo sobre as lições que podem

aplicar na vida deles. Depois disso, irei falar sobre as principais características comuns aos contos de fadas tradicionais como: personagens arquetípicos, a presença de um herói que salva uma donzela, determinada estrutura narrativa, os papéis sociais desenvolvidos por cada personagem, o conceito de maldade, virtude, bondade etc. Feito isso, os alunos poderão dizer que contos de fadas eles conhecem e se estes atendem a essas características comuns aos contos de fadas tradicionais.

Aula 3. O encontro com *Felpe Filva*

Começarei a leitura da dedicatória que Eva Furnari faz na contracapa (p.6): “Esta história é dedicada a todos aqueles que têm orelhas diferentes.” Questionar à classe sobre o que eles esperam do livro, partindo dessa dedicatória. Sobre o que a história irá falar? O que significa ter orelhas diferentes para eles? Esperar que eles respondam e seguir os passos seguintes.

Leitura Sensível: Começar a leitura em voz alta da história de Felpe Filva, focando nas reações dos alunos. Fazer a leitura até a parte em que Felpe recebe a carta de Charlô Paspardu. Explorarei com eles o que poderá acontecer a partir daí, deixando que eles deem seus palpites.

Perguntarei como eles se sentem em relação aos sentimentos de Felpe, como imaginam as cenas, e quais emoções são evocadas pela narrativa e pelas ilustrações. Quais características do Felpe Filva eles conseguem perceber nas primeiras páginas? Como eles imaginam o mundo onde a história acontece? Ele é parecido com o seu mundo ou diferente? Que expectativas eles têm para o restante da história? O que eles gostariam que acontecesse com Felpe Filva? O que eles acham que vai acontecer com Felpe Filva nos próximos capítulos? Por quê?

Exploração Visual: As ilustrações de Eva Furnari são fundamentais para o livro. Após a leitura das primeiras páginas, pedirei aos alunos para explorar as ilustrações, observando detalhes, expressões dos personagens e como as imagens complementam ou ampliam o texto. A ideia é criar uma conexão visual, sem a necessidade de interpretação instrutiva.

A partir dessa aula, os alunos farão, em casa, diários de leitura. Proporei a leitura e escrita dos diários por capítulos. Esses diários serão lidos por mim, a fim de

avaliar se os alunos estão se identificando de alguma forma com as personagens do livro.

Aulas 4 e 5: reformulação dos contos de fadas por Felpo Filva

Lerei com os alunos o texto: “Princesa do avesso” (p.12), produzido por Felpo, que, apesar de escrito em versos, tem características de um conto de fadas, só que às avessas, mostrando esse desmonte do conto de fadas clássico e tradicional. Perguntar-lhes a que conto de fadas o texto de Felpo faz relação. Deixar que eles pensem sobre isso e deem suas respostas.

Logo após, pedirei que um aluno leia o texto reescrito por Charlô. Perguntar-lhes se eles esperavam essa reação de Charlô, que reconta a história sob uma perspectiva mais otimista, e de qual das histórias eles gostaram mais, se a de Felpo, ou a dela. A partir de uma roda de conversa promoverei uma escuta literária sobre qual é a atitude de Felpo a partir das críticas de Charlô: como ele se sente, como se vê e principalmente como passa a enxergar suas produções textuais. Deixarei que os alunos falem e tornem-se coparticipantes da história, dando sugestões do que poderia ser feito em relação aos sentimentos de Felpo. Deixar que eles identifiquem as características de Felpo. Ele é feliz ou infeliz? Extrovertido ou introvertido? Como é o mundo para ele? Pedir que os alunos desenhem como eles veem a personagem sob seu ponto de vista.

Aulas 5 e 6: intertextualidade:

Ler com os alunos o conto Rapunzel e, logo após o texto de Felpo, “UMA HISTÓRIA UM POUCO ESQUISITA” (FURNARI, 2006, p.25/26). Deixar que eles percebam as semelhanças e diferenças entre os dois textos. Enquanto eles vão pontuando, farei um quadro comparativo na lousa escrevendo as ideias dadas pelos alunos. Além disso, desejo mostrar aos alunos outros aspectos intertextuais relacionados à presença de personagens arquetípicos e a reformulação destes, estrutura narrativa (fragmentada, poética e visual, com uma forte ênfase na criatividade, no humor e na interação entre texto e imagem) e a presença de elementos fantásticos na obra de *Felpe Filva*.

Distribuirei cópias aos alunos do texto “Conto de fadas para mulheres modernas”, de Luís Fernando Veríssimo para que eles leiam e reflitam sobre as semelhanças e diferenças entre o primeiro conto de fadas lido: A princesa e o sapo. Dessa forma, eles perceberão as intertextualidades presentes entre os dois contos.

Passar o conto animado de Marina Colasanti :”Entre a espada e a rosa”, permitindo que os alunos reflitam sobre o que lhes foi mostrado e depois pedir que eles citem o que tem em comum, ou não, em relação aos contos reformulados por Felpo Filva, partindo para uma leitura subjetiva. Para ajudá-los, estão previstas algumas perguntas norteadoras:

Quais elementos do conto "Entre a espada e a rosa" chamaram mais a sua atenção? Por quê?

Como os personagens ou as situações do conto se comparam aos personagens ou às situações presentes nos contos de Felpo Filva?

Você percebe alguma semelhança na forma como os contos abordam temas como coragem, escolha ou transformação?

De que maneira o estilo de Marina Colasanti, com sua linguagem e ilustrações, se assemelha ou difere do estilo de Eva Furnari em *Felpe Filva*?

Como você interpretou o final do conto? Ele trouxe alguma reflexão que também pode ser encontrada nos contos de Felpe Filva?

O que cada história, na sua opinião, tenta transmitir de mensagem pessoal?

Como a leitura desse conto “Entre a espada e a rosa” influencia a sua compreensão e sentimento em relação ao que você pensa?

Aulas 7, 8 e 9: Círculo de Conversa:

Exibir trechos do filme “A bela e a fera”. Promover um espaço onde os alunos possam falar livremente sobre o que gostaram, ou não, na história. Perguntar o que mais chamou atenção, o que acharam engraçado ou curioso. Esse diálogo permitirá que eles se relacionem com a obra de maneira pessoal, sem a necessidade de "aprender" algo específico. Espera-se que os alunos consigam perceber que, assim como a fera, personagem do filme, Felpe também se sentia num mundo à parte e preso em sua toca, até o encontro epistolar (e depois presencial) com Charlô que lhe mostra que ele tinha seu charme próprio de poeta e escritor.

Aula 10: Discussão sobre o insólito e o maravilhoso:

Explorar com os alunos a ideia de como algumas situações em *Felpo Filva* são ilógicas e fantasiosas, brincando com a estrutura dos contos de fadas. Esse tipo de discussão pode ser divertida e abrir caminhos para a criatividade, sem a necessidade de uma moral definida. Deixar que eles discutam sobre isso, fazendo referências aos textos, vídeos e filmes que eles já viram durante as aulas anteriores. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de se posicionarem a respeito dessas situações explorados no livro de *Felpo Filva*.

Aulas 11 e 12: Produção textual – reescrita criativa:

Estas aulas são muito importantes tendo em vista que a própria obra escolhida já é um convite para a reescrita. Charlô está sempre reescrevendo as histórias de *Felpo* e brincando com as rimas e reformulações dos contos de fadas clássicos. Sendo assim, os alunos também serão autores de suas escritas inventivas, usando as intertextualidades e seu conhecimento sobre o gênero contos de fadas. Eles terão a liberdade de criar suas próprias histórias e ilustrá-las da forma como quiserem.

Dividir os alunos em grupos com quatro componentes.

Pedir que reinventem a história de *Felpo Filva*. Cada grupo pode alterar o enredo, criar personagens ou até mesmo adaptar o cenário. Eles terão ainda a opção de reformularem um conto de fadas clássico. A ênfase deve ser no prazer de contar histórias e no desenvolvimento da imaginação. Alguns alunos poderão cuidar das ilustrações. Essas produções serão reunidas em um livro com o nome dos autores.

A proposta é que os próprios alunos escolham sobre o que querem escrever, porém deixarei claro que não deve ser uma cópia ou reprodução do que eles já conhecem. Depois de todas as discussões, rodas de conversas e leituras de diferentes contos de fada---tradicionais ou desconstruídos---, além de *Felpo Filva*, espero que eles produzam textos cheios de criatividade.

Aulas 13 e 14- Análise das produções textuais:

Pedir aos alunos que revisem seus textos e, com a ajuda dos colegas, avaliem se estão escritos de forma que outros leitores consigam entendê-lo, sem a cobrança dos aspectos linguísticos. Pretendo orientá-los nessas aulas observando se a história tem começo, meio e fim, se tem uma sequência lógica dos fatos etc., a fim de que os textos sejam organizados para a mostra literária.

Fechamento do projeto: Mostra literária-

Acredito que, depois de um trabalho tão rico, seja necessária uma mostra literária para a escola e para os pais desses alunos envolvidos. Isso fortalecerá sua autoestima, fazendo-os acreditar no seu protagonismo como leitores e como autores de novas significações adquiridas ao longo do projeto. Serão enviados convites aos responsáveis dos alunos para que compareçam à escola e prestigiem as produções de suas crianças. Será oferecido um café da manhã para os responsáveis desses alunos e a mostra será limitada à sala que participou do projeto de pesquisa. Na ocasião a direção será convidada a participar desse momento e os textos dos alunos, como também seus diários de leitura, ficarão em exposição.

3.1. APLICAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO APLICADO

Conforme já falado anteriormente, esta intervenção está pautada no modelo de pesquisa-ação (Thiollent,) e de acordo com todas as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU. Para isso, os pais dos alunos foram convocados a comparecerem em uma reunião na escola de seus filhos a fim de serem instruídos acerca do projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando permissão para que seus filhos participassem da pesquisa. Em uma sala com 29 alunos, seis pais não autorizaram a participação de seus filhos. Alguns alegaram que não queriam seus filhos expostos em fotografias (apesar de termos explicado que os alunos não seriam de forma alguma identificados pois colocaríamos emojis em seus rostos, evitando sua exposição). Outros pais não alegaram nada e simplesmente não assinaram a permissão. Independente de terem a permissão dos responsáveis, esses alunos participaram das aulas ministradas, no entanto, não foram fotografados e nem tiveram

suas vozes gravadas. Isso porque não puderam ter resultados contabilizados na pesquisa.

Além do termo citado acima, os alunos partícipes, por serem menores de dezoito anos, também assinaram o Termo de Assentimento, exigido pelo comitê. Todos, pais e alunos, foram avisados de que poderiam desistir do projeto a qualquer momento e, felizmente, não houve desistência. Trabalhamos então com 23 alunos efetivamente participantes do projeto de intervenção.

A literatura tem evidenciado que a formação do leitor literário depende fundamentalmente da inserção contínua do sujeito em práticas sociais de leitura. Para Cosson (2014), o letramento literário não se constitui por meio de contatos esporádicos com textos, mas a partir de experiências sistemáticas, mediadas e significativas, que possibilitem ao leitor construir repertório, desenvolver competências interpretativas e atribuir valor estético à leitura. De modo convergente, Kleiman (2008) afirma que a fragilidade das práticas de leitura no cotidiano escolar e extraescolar compromete a consolidação de hábitos leitores, uma vez que é pela recorrência dos eventos de letramento que o sujeito passa a reconhecer a leitura como prática cultural e social.

No âmbito específico da leitura literária, Rouxel (2013) e Jouve (2002) ressaltam que a escassez de experiências leitoras limita as possibilidades de implicação subjetiva, visto que a leitura literária pressupõe a mobilização da experiência pessoal, da afetividade e da imaginação do leitor na construção de sentidos. Assim, a ausência ou irregularidade das práticas de leitura tende a fragilizar tanto o desenvolvimento do letramento literário quanto a constituição do leitor como sujeito da leitura, reforçando a necessidade de propostas pedagógicas que promovam o encontro frequente, orientado e significativo com o texto literário.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam um contato constante e significativo com a literatura infantil, como a presente em *Felpe Filva*, de Eva Furnari. Para superar a fragilidade na formação leitora, é fundamental tornar a leitura um espaço de prazer e descoberta pessoal, em vez de apenas uma obrigação escolar. Ao estimular a liberdade de escolha e a troca afetiva sobre a obra, permite-se que os alunos construam interpretações próprias, fortalecendo a formação de leitores críticos, criativos e emocionalmente engajados com o universo literário.

Petit (2009) afirma que a leitura literária só se torna significativa quando o sujeito pode se reconhecer nos textos e utilizá-los como espaço de elaboração subjetiva; a dificuldade dos alunos em atribuir relevância aos contos sugere que essa experiência ainda não se consolidou.

Além disso, conforme Zilberman (2003), a escola desempenha papel central na mediação entre o aluno e o texto literário.

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos. (Zilberman, 2003, p.25)

3.2. METODOLOGIA DA ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para compreender as atividades realizadas na Intervenção Pedagógica, baseio-me no relatório de observação e na análise dos registros e da participação dos alunos. Todas as perguntas feitas durante as aulas e rodas de conversa foram gravadas e transcritas aqui. Dessa forma, consegui analisar de uma maneira mais efetiva o modo como eles se posicionavam e se envolviam com o texto. Fundamentando-me nas teorias de Rouxel (2013), Jouve (2013), Bajour ((2012), Colomer (2007), Samoyault (2008), entre outros, utilizei a leitura subjetiva, a intertextualidade com *Felpe Filva* e vários textos do gênero contos de fadas, a escuta literária e, por fim, a reescrita criativa.

Os registros dos alunos foram feitos em diários de leitura sobre a obra de Furnari (2006), baseando-me em Rouxel (2012a, p.276) que afirma “[...] os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente” e ainda:

Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a

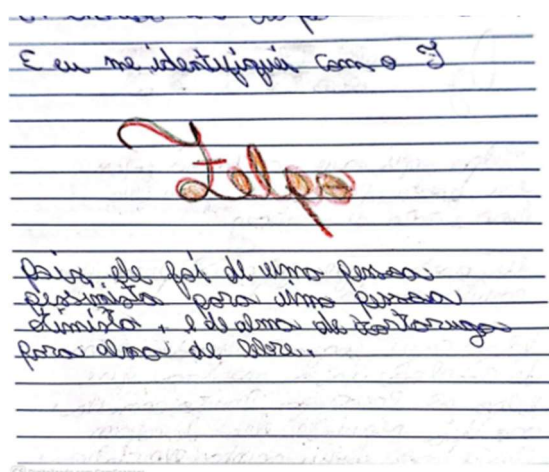
personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. Eles refratam também, através de aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal. (Rouxel, 2014, p. 26)

Eu já estava trabalhando diários de leitura com essa turma de 6º ano, então a parte explicativa de como fazer um diário de leitura já havia sido feita no segundo bimestre de 2025. No entanto, alguns alunos ainda confundiam diários de leitura com resumo de livro. Graças ao trabalho feito no decorrer do segundo bimestre até a aplicação do projeto, uma minoria teve dificuldade ou desinteresse em fazê-lo. Dois alunos entregaram em branco e 1 escreveu só um parágrafo. Ainda assim, o saldo foi positivo. Cada aluno ganhou um caderno para o registro de suas leituras diárias. No diário deixei que eles escrevessem de forma livre o que sentiram ao ler os capítulos, ao observarem as figuras etc. Nada foi imposto ou direcionado, no entanto deixei claro que gostaria que eles fossem sinceros e que escrevessem sem medo de serem julgados por mim, porque a intenção era justamente saber de que forma eles se relacionaram com a obra. Eles leram capítulos diários e escreveram de que forma o texto os impactava. Obtive agradáveis surpresas durante a leitura deles.

Annie Rouxel no texto “Apropriação singular das obras e cultura literária” (2013b), afirma que o diário de leitura se trata de “escritos realizados em resposta a uma comanda escolar voluntariamente imprecisa a fim de preservar a liberdade dos alunos diante das obras lidas” (Rouxel, 2013b, p. 166) aqui ela desloca o foco da atividade de um exercício de verificação de compreensão para um espaço de experiência. Nesse contexto, o diário de leitura funciona como um espaço de mediação que favorece a emergência da subjetividade, permitindo que o aluno registre impressões, emoções, associações e questionamentos que não se enquadram necessariamente em respostas certas ou erradas.

As afirmações de Rouxel podem ser exemplificadas com trechos dos diários feitos pelos estudantes:

Figuras 3 : trecho de diários de leitura

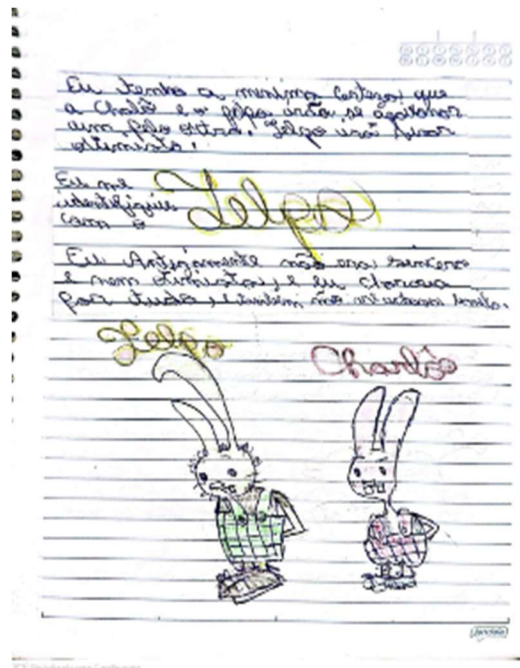


Fonte: Arquivo da autora

Embora aqui o aluno tenha se confundido um pouco sobre Felpo ter alma de lebre e não de tartaruga, percebemos que houve uma identificação pelo fato da mudança de Felpo, antes pessimista, agora otimista. O aluno se identificou porque antes também se sentia como Felpo: introvertido, triste, solitário etc. Outro aluno afirmou que ao ler a receita do bolinho de cenoura, enviada o Felpo por Charlô, conseguiu até sentir o gosto em sua boca. A afirmação do aluno evidencia a importância da subjetividade nos diários de leitura, ao revelar um nível de envolvimento que ultrapassa a compreensão literal do texto. Nesse tipo de registro, o leitor não apenas interpreta, mas vivencia a leitura, mobilizando sentidos, emoções e experiências pessoais. Como discutem Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013), a leitura subjetiva permite que o texto seja apropriado de forma singular, ativando imagens mentais e sensoriais que tornam a experiência mais significativa. Nesse caso, a menção ao sabor do bolo indica um processo de imaginação vívida, no qual o leitor se insere no universo da narrativa, demonstrando que o diário de leitura funciona como um espaço privilegiado para a expressão dessa relação íntima e criativa com a literatura.

No exemplo abaixo o aluno identifica-se com a personagem de Felpo e diz: "Eu me identifiquei com o Felpo. Eu Antigamente não era sincero e nem otimista, e eu chorava por tudo, e também não me achava bonito. "

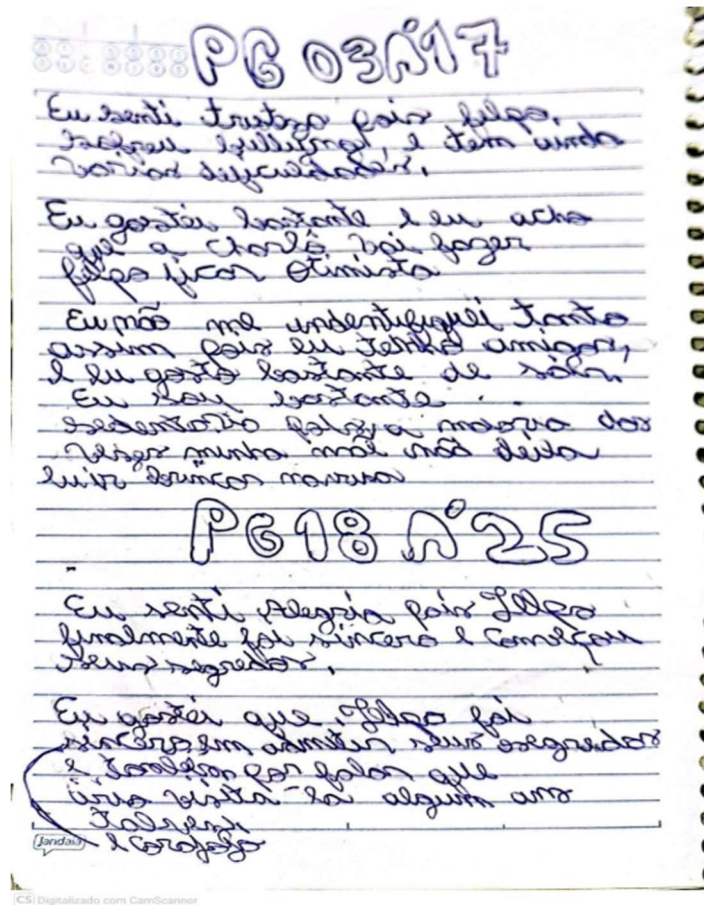
Figura 4: trecho de diário de leitura



Fonte: Arquivo da autora

No próximo exemplo percebemos outro aluno mostrando seus sentimentos, percepções e expectativas sobre a história. Apesar de não se identificar com Felpo, ele se sensibiliza pelo fato de o coelho ter sofrido bullying e fica feliz por ele ter se aberto com Charlô. (Imagino que seja quando Felpo fala de sua orelha mais curta)

Figura 5: trecho de diário de leitura



Fonte: Arquivo da autora

Esses exemplos confirmam o que Rouxel, Jouve, Langlade (2013), entre outros, pensam sobre a prática de cada vez mais usarmos os diários de leitura como ferramenta para a subjetividade na leitura. Para Rouxel (2013a, p. 178)

Se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa – (e não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento. É necessário, portanto, acolher a subjetividade e não a censurar.

Aulas 1 e 2: Explorando o mundo encantado dos contos de fadas... “Era uma vez”

Nessa primeira aula em contato com o mundo dos contos de fadas (em sala de aula, visto que todos responderam ao questionário que já tinham lido ou ouvido falar sobre esse gênero) propus que os alunos fossem me dizendo o que conheciam sobre as histórias. Alguns alunos confundiram contos de fadas com contos maravilhosos, o que não é incomum, considerando a complexidade e as aproximações existentes entre esses gêneros na tradição literária. Além disso, alguns misturaram contos de fadas com filmes de fantasia assistidos no cinema ou na televisão. Imagino que isso aconteceu porque, a partir de um imaginário cultural integrado, as narrativas literárias, cinematográficas e midiáticas coexistem. Não se configura como equívoco, mas como os estudantes organizam suas referências a partir desse um imaginário cultural, no qual narrativas literárias e audiovisuais dialogam. Conforme aponta Samoyault (2008), toda leitura é permeada por outros textos, uma vez que a intertextualidade, é constitutiva da leitura: todo leitor constrói sentidos mobilizando outros textos já vividos, independentemente do suporte. Assim, para os alunos, contos clássicos, animações, filmes de fantasia e séries formam um mesmo repertório simbólico.

Nelly Novaes Coelho (2003) faz a distinção entre esses gêneros. Segundo ela, os contos de fadas são de origem celta e têm sua centralidade numa problemática existencial em que a realização do herói, ou heroína, está quase sempre ligada à união homem/mulher. Os argumentos dos contos de fadas se desenvolvem num ambiente de magia com tempo e espaço fora da realidade. Os contos maravilhosos, por sua vez, são de origens orientais e têm como eixo gerador uma problemática social, tratando sempre do desejo da autorrealização do herói, ou anti-herói, através da conquista de bens e riquezas. (Coelho, 2003)

Expliquei as principais diferenças entre os dois gêneros e perguntei-lhes qual era a frase mais conhecida por eles que identificava um conto de fadas. Alguns souberam dizer que era “Era uma vez...”, outros responderam “E viveram felizes para sempre. ”, mas alguns não se lembravam. A maior parte dos alunos conseguiu identificar elementos dos contos de fadas como: a presença de bruxa, fada-madrinha, feitiços, maldições, príncipes, princesas, luta do bem contra o mal etc. Feita essa parte participativa em que os alunos puderam ser ouvidos (Bajour, 2012)

Entreguei-lhes cópias do texto “A princesa e o sapo”, versão de 2006, dos Irmãos Grimm, e fizemos a leitura oral com a participação deles. Cada aluno, de forma espontânea, leu um parágrafo enquanto os outros os acompanhavam. Não exigi que nenhum aluno lesse e deixei que eles ficassem à vontade para isso.

Feita a leitura, abrimos uma roda de conversa em que os alunos puderam compartilhar suas percepções sobre os cenários, linguagem, personagens, tempo em que a história pode ter acontecido. Foi um processo meio tumultuado pelo fato de todos quererem falar ao mesmo tempo, no entanto as respostas foram satisfatórias. Consegui explorar com eles os papéis sociais encontrados no conto, o senso de lealdade e de verdade, o dever de cumprir às promessas feitas etc. Importante dizer que gravei todas as respostas dos alunos-partícipes deste projeto.

Eis os comentários de alguns alunos que serão identificados por letras e números, sendo **A** de aluno e o seu número correspondente. As falas foram transcritas exatamente da forma como foram faladas.

A1 “O cenário é uma floresta e eu achei essa princesa muito chata, se ela prometeu pro coitado do sapo que ia ficar com ele ela tinha que ficar”

A2 “Tem princesa, tem rei, príncipe, mais num ostro a rainha...”

A3 “Tem feitiço. Eca. Eu num beijaria um sapo.”

As falas foram transcritas por revelarem aspectos relevantes para a análise proposta. Demonstram como o significado do conto lido não está fixo no texto sozinho, nem apenas na intenção do autor, mas na interação entre o texto e cada leitor — que constrói sentido com base em suas experiências, valores e repertórios pessoais.

As três respostas mostram como diferentes crianças constroem sentidos próprios a partir do mesmo texto:

Figura 6 - Análise de respostas dadas por alguns alunos

Resposta	Dimensão subjetiva ativada
1	Avaliação moral e julgamento de personagens
2	Atenção a lacunas e preenchimento interpretativo
3	Reação afetiva e imagética ao conteúdo

Fonte: Arquivo da autora

As respostas das crianças evidenciaram de modo claro aquilo que Annie Rouxel (2013) diz sobre o momento em que o sujeito-leitor se autoriza a reagir ao texto a partir de suas emoções, valores, expectativas e experiências pessoais (Rouxel, 2013). Ao afirmar: *“eu achei essa princesa muito chata, se ela prometeu pro coitado do sapo que ia ficá com ele ela tinha que ficá”* (A 1), a criança realizou um julgamento moral da personagem, mobilizando critérios próprios de justiça, empatia e coerência ética. Essa postura confirma que, na leitura subjetiva, o leitor não se limita a compreender o enredo, mas avalia, contesta e reposiciona as ações das personagens, instaurando um diálogo vivo com o texto. Para Rouxel, esse tipo de resposta é fundamental no processo de formação do leitor, pois revela um sujeito que se reconhece como instância legítima de interpretação.

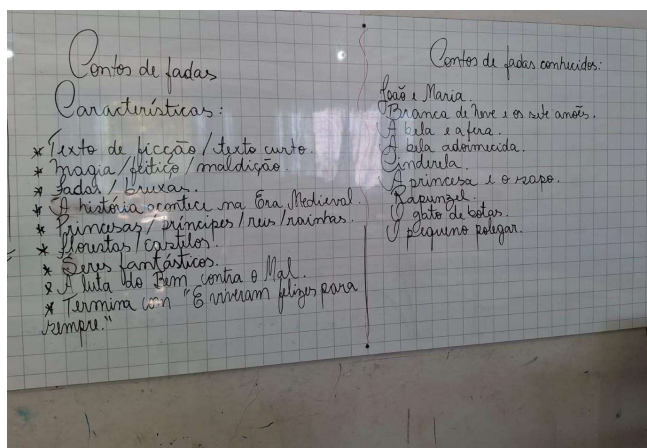
Na fala *“Tem princesa, tem rei, príncipe, mais num mostrô a rainha...”* (A 2), observa-se uma leitura atenta à composição do universo narrativo, marcada pela expectativa pessoal em relação aos elementos típicos do conto de fadas. A ausência da rainha foi percebida como algo significativo, o que indicou que a criança confrontou o texto com seu repertório prévio. Segundo Rouxel, a leitura subjetiva se constrói justamente nesse espaço de tensão entre o texto e o “horizonte de espera” do leitor, em que lacunas, silêncios e escolhas narrativas despertam estranhamento e reflexão.

Já a resposta de A 3 *“Tem feitiço. Eca. Eu num beijaria um sapo.”* evidenciou uma reação afetiva imediata, marcada pela repulsa e pela projeção de si na narrativa. A criança se colocou no lugar da personagem e afirmou o que não faria. Para Jouve (2013) “A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, resulta-o.” (Jouve, 2013, p. 53)

Confesso que não esperava afirmações assim nas primeiras aulas e isso me revelou que eu ainda não tinha prestado atenção de verdade nos meus alunos. Estava mais focada em interpretações textuais. Nesse sentido, o PROFLETRAS me ensinou a ouvir realmente o que meus alunos dizem.

Depois desse momento de escuta e participação dos alunos, sugeri que fizéssemos um quadro colocando ali tudo o que eles tinham apreendido sobre os contos de fadas, a partir daquele primeiro conto “A princesa e o sapo” e outros contos de fadas conhecidos por eles.

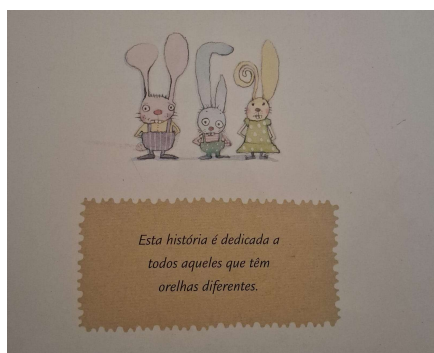
Figura 7 - Características do gênero contos de fadas e contos conhecidos pelos alunos.



Fonte: Arquivo da autora

Aula 3- O encontro com *FELPO FILVA*

Figura 8 - Dedicatória do livro *Felpe Filva* (Furnari, 2006)



Comecei essa aula entregando um exemplar de *Felpe Filva* para cada aluno. Em seguida pedi que eles observassem a capa e a dedicatória da página 06. Em seguida, questionei aos alunos o que eles esperavam do livro partindo da sua capa e da dedicatória da autora. O que significava ter “orelhas diferentes”? Sobre o que a história falava?

A 4 “Eu acho que vai ter ensinamento de não fazer bullying com a pessoa que tem orelha menor.”

A 5 “Eu acho que essa história vai ensinar mais sobre pessoas diferentes e não todas iguais.”

A 6 “Eu espero que tenha características diferente, que todo mundo não tenha o mesmo jeito, mesma coisa...” “

A 7 “Eu acho que pela capa eu acho que ele trabalha com a escrita e tipo escreve pra explicar que as pessoas são diferentes, nenhum é igual a outro.”

A 3 “Que com o tempo ele vai mudar.”

Para a pergunta específica sobre o que é ter orelhas diferentes eles responderam:

A 4 “Eu acho que pra pergunta o que é ter orelhas diferentes não tem uma forma de outra figura diferente, é orelha mesmo.”

A 3 “ Eu acho que vai ser tipo não vai ser só das orelhas, vai ser de conteúdo geral do corpo da pessoa.”

A 7 “ Eu acho que vai ser tipo pessoa de raça diferente, preto, branco, pardo, ou até as pessoas com corpo diferente, tipo magrim, gordim e as pessoas do cabelo pequeno ou grande.”

A partir dessas expectativas dos alunos começamos a leitura do livro, lendo até a parte em que Felpo recebe a carta de Charlô Paspартu. A partir daí fiz algumas perguntas relacionadas aos acontecimentos no livro: como eles se sentem em relação aos sentimentos de Felpo, como imaginam as cenas, e quais emoções são evocadas pela narrativa e pelas ilustrações. Quais características do Felpo Filva eles conseguem perceber nas primeiras páginas? Como eles imaginam o mundo onde a história acontece? Ele é parecido com o seu mundo ou diferente? Que expectativas eles têm para o restante da história? O que eles gostariam que acontecesse com Felpo Filva? O que eles acham que vai acontecer com Felpo Filva nos próximos capítulos? Por quê?

A 3 “ Eu acho que ele cresceu e ficou bem amargurado e bem triste.”

A 1 “Eu acho que ele cresceu aprendendo que ele não precisa preocupar com a opinião dos outros. Acho que todo mundo é diferente.”

A 2 “Eu acho que ele carregou uma vida triste, né? Por ele ter sofrido bullying na infância dele, ele carregou uma vida triste e depressiva.”

A 9 “Eu acho que ele tinha medo de abrir a carta e ser julgado pelas orelhas também.”

Em relação à carta recebida, antes de lê-la, os alunos levantaram as seguintes hipóteses:

A 3 “ “A carta é da segunda personagem principal, que é uma menina que mandou pra ele, e eu acho que lá ela vai tá falando o quanto que ela gosta dele e encontrar ele, alguma coisa assim.”

A 2 “Eu acho que é um das fãs dos poemas dele e como que tá um laço no cartão, eu acho que deve ser uma mensagem boa pra ele.”

A 13 “Eu acho que vai ter uma carta pra convidar ele pra uma festa e elogiar ele lá.”

A 10 “Acho que alguém vai tá julgando algum poema dele, vai tá julgando a orelha dele, vai tá fazendo bullying com ele.”

A 8 “ Eu acho que é uma carta da família dele com notícias boas.”

As respostas dos alunos às questões iniciais sobre *Felpe Filva* evidenciaram um processo de leitura ancorado no conhecimento de mundo, conforme defendido por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2024), que afirma que a leitura da

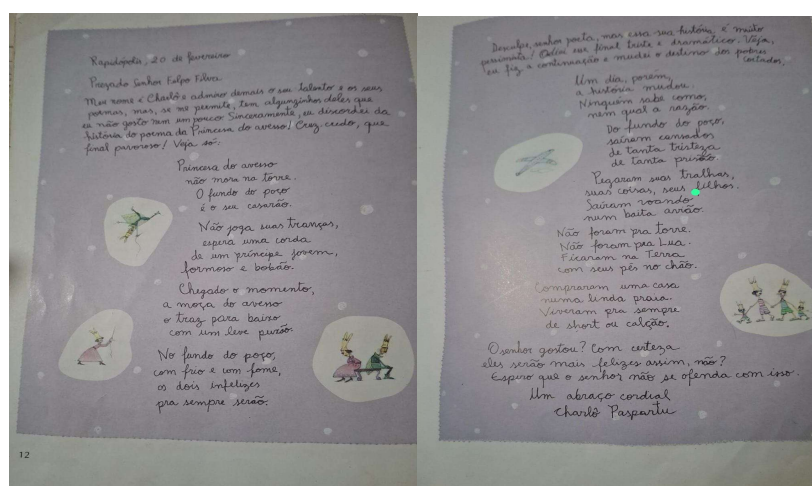
palavra se articula indissociavelmente à leitura da realidade. Ao caracterizarem Felpo como “amargurado”, “triste”, marcado por uma “vida depressiva” em razão do bullying (A3, A2), ou como alguém que teria aprendido que “todo mundo é diferente” e que não precisa se preocupar com a opinião dos outros (A1), os estudantes mobilizaram categorias emocionais, sociais e éticas provenientes de suas experiências. Do mesmo modo, ao suporem que Felpo teria “medo de abrir a carta e ser julgado pelas orelhas” (A9), projetaram na personagem vivências ligadas ao medo do julgamento e da exclusão. As hipóteses levantadas sobre a carta — ora associadas a acolhimento, elogios e convites (A2, A3, A8, A13), ora à possibilidade de novos ataques e julgamentos (A10) — revelaram que os alunos constroem sentidos a partir de situações concretas de reconhecimento e rejeição presentes em seu cotidiano.

Essas falas demonstraram que o entendimento do texto se dá no entrelaçamento entre palavra e mundo, confirmando a concepção freiriana de que o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos e realidade.

AULAS 4 E 5 – A desconstrução dos contos de fadas por FELPO FILVA

Parti para a leitura da carta de Charlô em que ela critica o poema de Felpo.

Figura 9 - Livro Felpo Filva, páginas 12 e 13 (Furnari, 2006)



Pedi que os alunos lessem e refletissem sobre o poema de Felpo e da reescrita de Charlô. Dos 25 alunos partícipes, 19 estavam na sala. Os outros faltaram naquele dia. Ao serem questionados sobre qual poema eles mais gostaram, para minha

surpresa, 11 alunos gostaram mais do poema de Felpo, enquanto 8 preferiram a reescrita de Charlô. Quando indagados por que preferiram a de Felpo, eis as respostas:

A 6 “Porque ela é uma versão mais adaptada pra Rapunzel e melhorada. /Mais extrovertida, podemos dizer.”

A 2 “Eu gostei do poema porque eu gosto de poemas tristes e essa história se identifica muito com a Rapunzel e eu gosto de Rapunzel. Eu adoro os filmes dela. A da Charlô identificou muito com a Rapunzel, mas a do Felpo eu me identifiquei mais por causa da solidão e da tristeza do Felpo, porque algumas pessoas são diferente e ele acaba sofrendo buli por causa disso.”

A 3 “Por causa que remete que a vida nem sempre vai ter um final feliz como no da Charlô.”

A 11 “A da Charlô não parece a da Rapunzel por causa que aqui fala que eles pega... hum... pegaram suas tralhas, suas coisas, seus filhos, saíram voando muito num baita avião, mas na Rapunzel num tem essa adaptação da...”

A partir de uma roda de conversa, três alunos conseguiram identificar que o poema “A princesa do avesso” abordava a própria história de Felpo, isso sem que eu direcionasse nada para essa identificação. Segundo eles, o fato de a princesa estar no poço significava a solidão de Felpo, esperando alguém para vir “salvá-lo”, assim como a princesa esperava o príncipe. Também conversei com eles sobre o fato de “A princesa do avesso estar escrita em versos, como um poema, porque Felpo era um famoso poeta. Além disso, tivemos algumas argumentações interessantes.

A 2 “O Felpo quando ele lê a carta reage com nervosismo, porque quando ele lê a carta ele ficou bem nervoso e a orelha dele começou a tremer com as críticas de Charlô. Ele se sente ofendido porque além dela ter trocado texto, né? Ela foi meio... eu acho que... meio sincera e ofensiva.”

A 3 “Acho que ela (Charlô) foi um pouquinho inconveniente, causa que era uma obra dele e ela mudou completamente. Ele era famoso, ou seja, era uma crítica muito grande pra até refazer o texto dele.”

A 1 “Depois de um tempo ele viu que será que ela tinha razão? Aí ele viu que essa era a opinião dela.”

A 11 “Tia, eu acho que ele foi tipo uma criança que sofreu muito bullying, pra ele foi um pouco chocante, porque os livros eu acho que era a autoestima que ele tinha de colocar o sentimento pra fora. Aí como ele recebeu essa carta ele ficou muito surpreso aí ele descobriu talvez que era a opinião dela porque ele releu várias vezes.”

A maioria dos alunos achou que Felpo não teria aberto a carta de Charlô se ela não fosse lilás, ou seja, diferente de todas as outras. Também foi abordado nessa aula o fato de Felpo questionar sua própria escrita, como foi dito pelo aluno A 11 acima. Os alunos, conforme algumas transcrições acima, consideram Felpo infeliz e introvertido. O aluno A 7 fez a leitura da outra carta de Charlô em que ela, novamente,

reescreve um poema de Felpo, o que fala dos passarinhos. 90% da turma achou o poema de Felpo pessimista. Disseram que “o passarinho só ficava preso, dentro da gaiola e da casa.” Transcrevo aqui alguns comentários mais relevantes feitos por eles.

A 15 “Eu acho que o passarinho é... representa meio que o Felpo Filva, até porque ele não sai da gaiola e o Felpo Filva não sai da toca.”

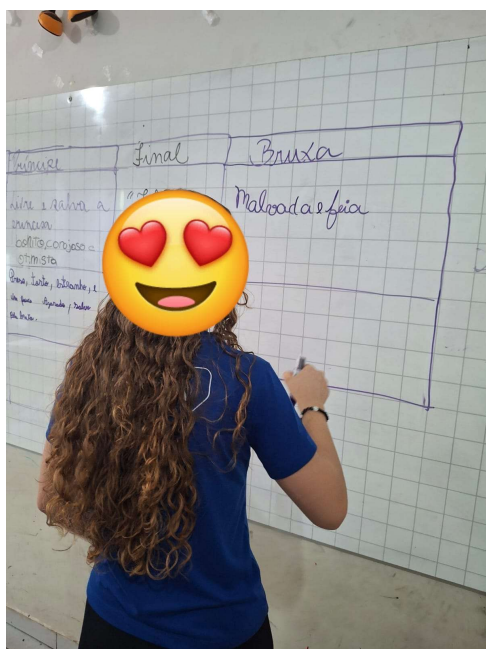
A 6 “Eu acho que todos os poemas que Felpo Filva escreveu ele se inspira mais nele por causa que, sei lá, pode ser por impulso...”

A 7 “É, eu vou terminar a resposta do A 6. Eu acho que ele escreve esses poemas falando sobre ele porque ele foi uma criança que num tinha amigos, ele num tinha colegas, só sofria bullying. Então os livros são mais sobre ele e pra inspirar crianças que também tão sofrendo nessa idade.”

AULAS 5, 6 E 7- Intertextualidade

Distribuí cópias do conto “Rapunzel” para que os alunos lessem em voz alta e espontaneamente e, logo após, o texto escrito por Felpo “Uma história um pouco esquisita” (Furnari, 2006, p 25,26). Deixei que eles percebessem as diferenças e semelhanças entre os dois textos. Desenhei na lousa um quadro comparativo e cada aluno foi completando o quadro.

Figura 10 - Alunos completando quadro comparativo na lousa



Fonte: Arquivo da autora

Figura 11: Alunos completando quadro comparativo na lousa

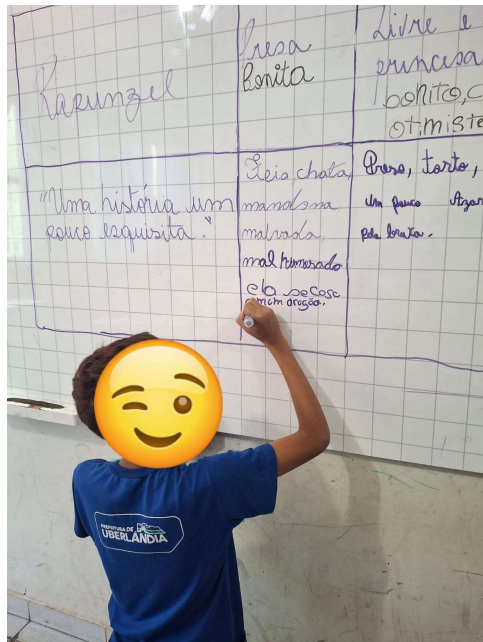


Figura 12 - Quadro final completado pelos alunos

Rapunzel	Princesa Bonita	Final	Bruxa
Uma história com pouco requizita	Leio, chata, mandona, malhada, mal humorado, ela se casa com o rei	"Felizes para sempre!" Prin. e Princesa	Malhada e feia
		Prin. e Princesa felizes e amam	Bonita, interessante, alegre e simpática, salva o príncipe

Fonte: Arquivo da autora

Durante a leitura da história de Felpo houve muitas risadas. Os alunos perceberam os absurdos colocados nela, sem, no entanto, deixarem de comparar com a história de Rapunzel. Um dos alunos disse que “parece que o Felpo é que é a princesa e a Charlô é o príncipe.” Isso causou muita gargalhada na sala. Rouxel e Langlade (2013, p.20) afirmam que, “Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um

silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitor. ” Nesse caso, não foi nada discreto, mas mostrou as reações subjetivas da turma.

Ao associarem a narrativa à história de *Rapunzel* e ao afirmarem que “parece que o Felpo é que é a princesa e a Charlô é o príncipe”, os estudantes identificaram, ainda que de modo espontâneo, a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero presentes nos contos de fadas clássicos. Nessa obra, Felpo ocupa um lugar historicamente atribuído às personagens femininas — o do sujeito sensível, recolhido, marcado pela espera e pelo confinamento —, enquanto Charlô assume a iniciativa, o deslocamento e a ação, funções comumente associadas ao herói masculino. O humor, que provoca o riso na sala, opera justamente como estratégia de estranhamento: ao inverter expectativas cristalizadas, Furnari convida o leitor a questionar estereótipos e modelos narrativos fixos, abrindo espaço para novas formas de representação e identificação. As reações dos alunos revelam, assim, um encontro com a dimensão crítica do texto, no qual o cômico se articula à reflexão e à ressignificação dos contos tradicionais.

Após acalmar a turma, distribuí cópias do texto de Luís Fernando Veríssimo “Conto de fadas para mulheres modernas. Antes da leitura, perguntei o que eles esperavam do texto a partir da leitura do título.

A 5” Tipo... um conto de fada moderno?”

A 7 “Eu acho que vai acontecer realmente um conto de fada só que de um ano e um futuro diferente.”

A 3 “Acho que como é...moderno, vai tratar da independência que a mulher tem sobre ela.”

As respostas dos alunos antes da leitura do conto de Luís Fernando Veríssimo, evidenciam que a produção de sentidos se inicia no próprio limiar do texto, a partir da ativação de expectativas, saberes culturais e memórias de leitura. Ao associarem o título à noção de “conto de fadas moderno”, a um “futuro diferente” ou à “independência da mulher”, os estudantes mobilizam repertórios discursivos e literários anteriores, inscrevendo o texto numa rede de relações intertextuais. Nessa perspectiva, conforme propõe Samoyault (2008), todo texto se constitui em diálogo com outros textos e discursos, sendo a leitura atravessada pela memória literária e cultural do sujeito. Simultaneamente, tais enunciados revelam a implicação subjetiva do leitor, tal como formulada por Rouxel (2013), uma vez que as hipóteses elaboradas

não decorrem apenas de indícios textuais, mas das experiências, valores e representações que os alunos projetam sobre o texto. Desse modo, a antecipação de sentidos configura-se como um espaço privilegiado de articulação entre intertextualidade e subjetividade, no qual o leitor se afirma como coautor do processo interpretativo.

Não houve mais interesse em participar ou responder, então A 5 fez a leitura em voz alta. Feita a leitura, passei novamente às perguntas norteadoras: quais eram as semelhanças e diferenças entre esse texto e o primeiro texto lido por eles em nossa primeira aula do projeto “A princesa e o sapo”?

A 1 “Diferente é que no primeiro, A princesa e o sapo”, num tinha um lago no castelo, era uma floresta que tinha um lago e que também o príncipe, desculpa né? (risos) mas ele não era tão machista e babaca, tia, porque no segundo a mulher tinha que cuidar, lavar, e ainda fazer o jantar e ele fazer nada. Aí no primeiro também o príncipe ele era gentil, ele era honesto, ele fez um pedido, ele ajudou a achar o pingente que ela tinha perdido no lago. Isso que eu acho diferente.”

A 2 “Eu acho a diferença, né? No conto da princesa e o sapo, a princesa acaba se casando com o príncipe, primeiro ela beijou o príncipe... o sapo, ele virou um príncipe, eles acabaram se casando e ficando felizes para sempre. Nesse daqui a princesa, ele... ela come a rã e ela ficou com nojo de beijar a rã prela virar um príncipe.”

A 3 “A rã foi super...posso usar a palavra? Escrota, chata injuada e muito machista. Então como a princesa era independente ela achou aquilo horrível, por isso ela não ia beijar a rã por causa daquilo. Além de ser uma rã.”

A 9 “O que tem de ingual no texto é que a.. o sapo é o príncipe e que tem as princesas e o castelo, só que eu acho de diferente é que a princesa fica com nojo da rã e também não acredita nela e acaba comendo o sapo, eu acho que é tipo isso. A rã (risos)”

A 7 “Eu acho que ela não quis sabe o que? Porque eu acho que ela tinha nojo e também ela era uma ‘princesa aí de certo ela não quis, que nem falou, não querê cozinhá, fazê as coisas, não querê fazê as coisa enquanto ele ficava fazendo nada.”

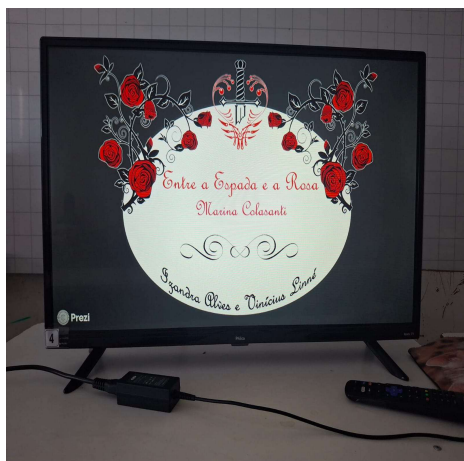
As respostas dos alunos deixaram evidente que a leitura do conto de Luís Fernando Veríssimo se construiu a partir do diálogo com *A princesa e o sapo*, lido anteriormente, configurando um processo claramente intertextual. Os estudantes identificaram recorrências estruturais do conto de fadas — como a presença da princesa, do castelo e da figura do sapo que se revela príncipe —, mas, sobretudo, reconheceram os deslocamentos de sentido que transformaram o texto contemporâneo em uma reescrita crítica do modelo tradicional. Esse movimento

confirma o princípio bakhtiniano de que “todo enunciado é apenas um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 1997)

Ao apontarem a ruptura com o “felizes para sempre”, o comportamento “machista” da mãe e a independência da princesa, os alunos demonstraram que compreenderam o conto moderno como uma paródia que ressignifica o conto clássico. Conforme sistematiza Samoyault (2008), a intertextualidade não se limita ao reconhecimento de fontes, mas envolve a ativação da memória literária do leitor, que identifica, compara e interpreta os efeitos de sentido produzidos pelas retomadas e distorções. As falas dos alunos indicam, portanto, que a compreensão emerge do confronto entre textos, permitindo-lhes perceber a dimensão crítica da reescritura e assumir uma posição interpretativa diante das narrativas.

Após a discussão coletiva, iniciei a última etapa dessas aulas, na qual foi apresentada aos alunos uma animação elaborada no Prezi a partir do conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti. O recurso multimodal teve como objetivo ampliar as possibilidades de leitura do texto literário, favorecendo a articulação entre linguagem verbal e visual.

Figura 13 - Apresentação animada do conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti



Fonte: Arquivo da autora

Figura 14 - Alunos assistindo à apresentação



Fonte: Arquivo da autora

Em seguida, foram propostas algumas questões reflexivas, com vistas a estimular a interpretação e a construção de sentidos pelos alunos: Quais elementos do conto "Entre a espada e a rosa" chamaram mais a sua atenção? Por quê? Como os personagens ou as situações do conto se comparam aos personagens ou às situações presentes nos contos de Felpo Filva? Você percebe alguma semelhança na forma como os contos abordam temas como coragem, escolha ou transformação? De que maneira o estilo de Marina Colasanti, com sua linguagem e ilustrações, se assemelha ou difere do estilo de Eva Furnari em *Felpe Filva*? Como você interpretou o final do conto? Ele trouxe alguma reflexão que também pode ser encontrada nos contos de Felpe Filva? O que cada história, na sua opinião, tenta transmitir de mensagem pessoal? Como a leitura desse conto "Entre a espada e a rosa" influencia a sua compreensão e sentimento em relação ao que você pensa?

De modo geral, os estudantes demonstraram interesse pela forma como a narrativa foi apresentada, destacando positivamente a adaptação da história para o formato de animação.

A 2 " Eu gostei muito o conto da Marina Colassanti, eu pensava que ia ser uma... um conto como os outros que o príncipe salva a princesa. Só que esse daí foi bem legal que tem mais ação, é... e num é um conto meio igual aos outros que o príncipe salva a princesa. É divertido. Gostei."

A 1 "No começo eu tava achando que ia ser um livro igual toooodos os contos de fadas... a princesa fica presa, aí depois o príncipe vai lá e salva ela. Só que aí o pai dela escolheu um príncipe pra ela, um príncipe feio e velho. Aí na minha cabeça ele ia prender ela numa torre (risos) e outro príncipe ia lá e ia salvá ela. Aí depois ela cresceu a barba e eu falei: nóooo, essa daí vai virar home. (mais risos), mas aí acabou que ela fugiu, né, do castelo....e depois deu tudo certo. Amei."

A 7 " Tia, quando falou nesse animação de conto, quando apareceu que a barba tava crescendo muito, eu achei que ia ser que nem Rapunzel, s A ó que eu achei que ia ser ao contrário, que a barba que ia crescer. (risos)

A 3 " Então, o que me deixou surpresa foi na primeira parte, vamo falá assim, causa que ela não queria se casar, aí eu pensei que ela fugiria com alguma outra pessoa, algum outro príncipe, mas não, cresceu uma barba nela. Aí me surpreendeu também que quando ela já tava com a barba, já tinha se tornado guerreira nãñã...ela... eu pensei que quando ela chorasse a barba ela já tinha sumido, mas não, nasceu flores, ou seja, piorô."

A 8 " O rei, ele, ele pega uma amizade com o.. o cavaleiro, né? ?Ele meio que apaixona pelo cavaleiro, só que ele não sabia que era uma mulher. Aí eu fiquei perguntando no meio do conto: se fosse um homem, seria dois reis? Só que não, a mulher só tinha uma barba e era uma mulher normal..."

A 15 " O que me chamou mais atenção foi a barba dela, né, de a magia ter feito isso, a rosa também que transformou. Isso me chamou mais atenção porque em nenhum conto quase, nenhum conto tem isso, das princesas"

A 9 " Na minha opinião o elemento que mais me chamou atenção foi ela ter virado... se escondido, virado um cavaleiro com a barba."

A 5 " Que em todo conto a princesa ela é frágil e num sabe lutar, num sabe fazê nada pra se defendê e nesse a princesa já vira uma guerreira escondida pra não ser descoberta que é uma menina."

A 6 "Eu acho que é por causa que o Felpo Filva se esconde dentro da toca dele e... a .. princesa também, que ... ela teve vergonha da barba dela, dela ser julgada aí ela se escondeu dentro de um...elmo, é um elmo, uma armadura."

A 3 " É ...ambos dois sofreram por conta, tipo, ela coma a baba e ele com o bullying e ela se escondia por medo dela sofrer bullying, igual o Felpo sofreu."

A 9 "A Charlô se assemelha mais com o rei da história, sem ser o pai da princesa. Por causa que, igual a Charlô ela vai tirar o Felpo da toca, igual o rei tirou a princesa da máscara."

A 6 "Acho que a mensagem pessoal é pra nois.. pra gente ser quem a gente é."

A 11 "Que tantas as histórias querem transmitir que a gente não tem que ficar se escondendo das outras pessoas, mais tentar se abrir pra tenta tirar essa dor que a gente tá sentino."

As respostas dos alunos revelaram um envolvimento intenso com o conto "Entre a espada e a rosa", marcado principalmente pelo reconhecimento da quebra de expectativas em relação aos contos de fadas tradicionais. Muitos deles iniciaram a leitura projetando um enredo já conhecido — a princesa frágil, o príncipe salvador, a torre, o resgate —, mas demonstraram surpresa e entusiasmo diante dos acontecimentos inesperados, como o crescimento da barba, a transformação da princesa em cavaleiro e o deslocamento dos papéis convencionais. As risadas, as comparações com "Rapunzel" e as hipóteses formuladas ao longo da leitura indicaram que os alunos acompanharam ativamente a narrativa, antecipando desfechos,

revendo previsões e reagindo ao insólito. Destacou-se também a sensibilidade com que perceberam os conflitos internos da personagem, associando o esconderijo, a vergonha e o medo do julgamento à própria experiência e à história de Felpo Filva. Por fim, quando afirmaram que a mensagem é “ser quem a gente é” e “não ficar se escondendo”, os alunos explicitaram uma leitura que ultrapassa o enredo e alcança dimensões simbólicas e subjetivas, demonstrando apropriação pessoal da obra.

Os alunos não conseguiram responder, ou pelo menos não verbalizaram, as seguintes perguntas: Você percebe alguma semelhança na forma como os contos abordam temas como coragem, escolha ou transformação? De que maneira o estilo de Marina Colasanti, com sua linguagem e ilustrações, se assemelha ou difere do estilo de Eva Furnari em *Felpo Filva*? Essas questões exigiam um nível elevado de abstração e metalinguagem, pois solicitavam que os alunos comparassem não apenas enredos, mas temas (coragem, escolha, transformação) e estilos de autor. Esse tipo de reflexão pressupõe a capacidade de distanciamento do texto, de generalização e de construção de categorias interpretativas — habilidades que ainda estão em processo de desenvolvimento, sobretudo em turmas com histórico de pouca vivência em práticas de leitura literária reflexiva. Além disso, a dificuldade pode ser atribuída à pouca familiaridade dos alunos com a leitura comparativa. Sem um trabalho sistemático anterior nesse sentido, é comum que os alunos permaneçam no nível da reação imediata à história, concentrando-se nos acontecimentos, personagens ou elementos curiosos, e não nos modos de construção do texto.

Sob a perspectiva da leitura subjetiva Rouxel; Jouve; Langlade (2013), os alunos demonstraram forte envolvimento afetivo e imaginativo — riram, se surpreenderam, levantaram hipóteses, fizeram associações com *Felpo Filva* —, mas isso não significa, automaticamente, que consigam verbalizar conscientemente os processos de leitura que realizaram. Muitas vezes, eles sentem, percebem e relacionam, mas ainda não dispõem do repertório linguístico e crítico para nomear essas operações.

Por fim, é possível afirmar que a dificuldade não revela um fracasso da proposta, mas indica um campo formativo a ser construído: a necessidade de investir, de modo contínuo, em práticas que articulem fruição e reflexão, ajudando os alunos a passar do “eu gostei / me lembrou” para o “eu percebo que...” e “eu consigo explicar por quê...”. Nesse sentido, o silêncio ou a hesitação diante dessas perguntas torna-se um dado relevante da pesquisa, pois evidencia o quanto a escola ainda precisa

fortalecer experiências de leitura que desenvolvam, simultaneamente, a subjetividade e a consciência crítica do leitor.

A 3 tinha a seguinte hipótese de leitura: “ Por causa que no começo do livro fala que o livro é dedicado pra todas as pessoas que têm orelhas diferente, então ao invés da orelha dele crescer, ele vai... a Charlô e o resto das pessoas vão aceitar ele do jeito que ele é.”

A 2 comparou Charlô ao rei que expulsa a princesa do castelo, porém ressaltou que era em relação à sinceridade, pois Charlô é muito sincera.

A seguinte pergunta: Como a leitura desse conto “Entre a espada e a rosa” influencia a sua compreensão e sentimento em relação ao que você pensa? ” foi anotada pelos alunos e eu pedi que eles colocassem nos diários de leitura. Por ser muito pessoal, percebi que eles ficaram sem jeito de falar sobre isso. Apenas dois alunos fizeram menção a essa pergunta no diário de leitura. Somente essa pergunta foi direcionada para que eles a respondessem no diário de leitura. Nos diários busquei favorecer a leitura subjetiva, incentivando o envolvimento emocional dos alunos com as personagens, a expressão de seus sentimentos em relação às ações de Felpo e de Charlô e a forma como interpretaram e avaliaram essas ações. Meu interesse esteve, sobretudo, em compreender como cada aluno se posicionava diante da narrativa, que sentidos atribuíam aos acontecimentos e de que maneira suas experiências pessoais atravessavam a leitura.

Concluindo essas aulas sobre intertextualidade, percebi que as respostas dos alunos ao conto “Entre a espada e a rosa” evidenciaram uma escuta literária ativa, marcada pela formulação de hipóteses, pela surpresa e pelo acompanhamento atento da progressão narrativa. As recorrentes referências ao que “achavam que ia acontecer” e ao espanto diante da barba, da transformação da princesa em guerreira e do surgimento das flores indicaram que os estudantes estavam afetiva e cognitivamente implicados na escuta, revisando expectativas e reconstruindo sentidos ao longo do texto.

Ao mesmo tempo, as comparações com outros contos de fadas e com “Rapunzel” revelaram a mobilização de um repertório literário que sustentou uma leitura intertextual, na qual os alunos reconheceram convenções do gênero e perceberam suas rupturas, como a ausência do príncipe salvador e a configuração de uma princesa autônoma.

Esse movimento aponta para um processo de formação do leitor literário, no qual se desenvolve a capacidade de identificar modelos narrativos e interpretá-los

criticamente. A implicação subjetiva manifestou-se de modo intenso quando os alunos associaram a barba, o disfarce e o esconder-se a sentimentos de vergonha, medo do julgamento e sofrimento, aproximando a experiência da personagem à de Felpo Filva e a vivências como o bullying. As interpretações que destacaram a importância de “ser quem a gente é” e de “não se esconder” indicam que o texto foi apropriado como espaço simbólico de reflexão sobre identidade, dor e aceitação.

AULAS 8 E 9- Círculo de conversa

Separei essas aulas para continuar a escuta dos alunos. Para isso pretendia passar trechos do filme “A bela e a Fera”. Porém, por problemas técnicos de internet na escola, não foi possível. Então contei para eles a história e conversamos sobre ela. Como a maioria dos alunos já havia lido o conto ou assistido ao filme, foi possível desenvolver a discussão de forma fluida e significativa, favorecendo a participação e o compartilhamento de percepções sobre esse conto de fadas. Novamente sugeri alguns apontamentos para que eles se posicionassem de maneira subjetiva, porém a principal questão levantada foi em que aspectos “A bela e a Fera” se relacionava com a história de Felpo? Quais eram as semelhanças?

Figura 15 - Alunos participando de uma roda de conversa



Fonte: Arquivo da autora

Figura 16 - Alunos participando de uma roda de conversa



Fonte: Arquivo da autora

A 2 “Eu acho que tem semelhante lá é que o Felpo fica na toca, que ele sempre fica na toca e a Bela, ela foi presa no castelo, junto com a fera.”

A 9 “Eu acho que o Felpo tem mais relação com a Fera porque os dois tinha muito medo de ser julgado, por sair na rua. A Fera pela aparência e o Felpo por talvez sofrer bullying de novo.”

A 6 “ Que a Charlô ela aparece na vida do Felpo e o Felpo começa a sair mais da toca igual a Fera que a Bela aparece pra Fera e ele começa a ficar mais livre, podemos se dizer.”

A 3 “Assim tanto o Felpo quanto a Fera tinham solidão porque o Felpo ficava dentro da toca e a Fera ficava dentro do castelo. Ambos dois com medo da aparência deles mesmos. E tanto a Bela quanto a Charlô não se importaram com a aparência deles, mas sim com os sentimentos.”

A 5 “A Charlô foi a salvadora do Felpo e a Bela foi a salvadora da Fera.”

Novamente pude perceber que os alunos estavam fazendo conexões intertextuais, estavam ouvindo um ao outro. Ao aproximarem Felpo da Fera e Charlô

de Bela, os alunos construíram pontes intertextuais baseadas em símbolos comuns, como o isolamento, o medo do julgamento, a solidão e a transformação provocada pelo encontro com o outro. As associações entre a toca e o castelo, bem como entre a vergonha da aparência e o receio do bullying, indicaram que os alunos não apenas identificaram semelhanças narrativas, mas interpretaram os textos a partir de temas humanos compartilhados, o que demonstrou um avanço na formação do leitor, capaz de comparar, abstrair e reconhecer motivos recorrentes da literatura, conforme Cosson afirma “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2014 p. 23).

Infelizmente, dos 25 alunos, poucos tinham coragem de verbalizarem suas opiniões, provavelmente por não serem acostumados a esse tipo de escuta ou por medo de se exporem perante seus colegas de classe. Isso é comum nessa idade. Isso se torna claro nos diários de leitura – sobre os quais falarei adiante--pois lá eles se posicionaram sabendo que somente eu iria ler suas impressões.

AULA 10- Discussão sobre o insólito e o maravilhoso em *FELPO FILVA*

Nessa aula fiz uma breve explanação sobre como algumas situações em *Felpe Filva* eram ilógicas e fantasiosas, brincando com os contos de fadas. Com os livros em mãos, os alunos exploraram e buscaram por essas situações inusitadas e citaram algumas delas como: os títulos dos livros de Felpe, o fato dele ser um protagonista marcado pela contradição simbólica de ser “um coelho com alma de tartaruga”, a situação insólita de Felpe sair correndo no meio da chuva acreditando que Charlô havia, de fato, engolido um piano (inclusive essa foi a parte mais desenhada nos diários de leitura) e a antropomorfização dos coelhos. Muitos alunos não sabiam o que era “making of” (p. 40) , expliquei o que era e eles amaram a parte final do livro. Alguns comentaram sobre essas situações insólitas:

A 3 “É, ele, as pessoas que vivem lá (em Rapidópolis) são todos coelhos, só que coelhos mais humanizados que usam roupas, é... tanto maquiagem, os vestidos, se cuidam, têm casas.”

A 4 “ As características que eu vejo na cidade do... do Felpe é que todos os coelhos eles moram na toca ...”

Nesse momento A 3 interrompe A 4 dizendo: “ eu acho muito interessante que as tocas elas não são tipo tocas de coelho que a gente costuma vê que é debaixo da terra. As toca têm andares, é como se fosse prédio, andares, igual uma cidade normal.”

A 3 fez uma observação muito relevante sobre o fato de a casa de Felpo ficar em uma montanha refletindo o desejo dele ficar o mais longe possível da civilização. Ao perceber que as tocas “têm andares, como um prédio, como uma cidade”, A3 mobilizou seu repertório cultural e sua imaginação, produzindo sentidos próprios a partir do texto, em um gesto característico da leitura subjetiva, na qual o leitor se reconhece como participante ativo na construção do sentido, conforme observado por Rouxel (2013). A interpretação de que a localização da casa na montanha expressa o desejo de afastamento da civilização demonstrou capacidade inferencial e leitura simbólica, evidenciando, nas palavras de Jouve (2013), que a leitura é também leitura de si, na medida em que o leitor projeta experiências, valores e reflexões sobre a interioridade do personagem. Essas falas exemplificaram como o leitor em formação articula observação, imaginação e subjetividade, reconhecendo o espaço narrativo como linguagem e como veículo de significados que ultrapassam o enredo.

AULAS 11 E 12 – Reescrita criativa

Essas aulas foram muito importantes tendo em vista que a própria obra escolhida já é um convite para a reescrita: Charlô está sempre reescrevendo as histórias de Felpo e brincando com as rimas e reformulações dos contos de fadas clássicos. Sendo assim, os alunos foram convidados e incentivados a serem autores de suas escritas inventivas, usando as intertextualidades e seu conhecimento sobre o gênero contos de fadas. Eles tiveram a liberdade de criar suas próprias histórias e ilustrá-las da forma como quisessem.

Dividi os alunos em grupos com quatro componentes. Orientei-os a reinventarem a história de Felpo Filva. Cada grupo pôde alterar o enredo, criar personagens ou até mesmo adaptar o cenário. Eles tiveram ainda a opção de reformularem um conto de fadas clássico. Frisei que o importante era o prazer de contar histórias e o desenvolvimento da imaginação. Deixei-os à vontade para criarem suas próprias histórias. Alguns alunos cuidaram das ilustrações. Essas produções foram reunidas em um livro ampliado, cuja capa foi uma réplica de *Felpe Filva*, com o nome dos autores.

A opção por esse formato foi pelo fato de termos pouco tempo disponível para a confecção de várias cópias (seriam 23). Então, resolvi, junto com os alunos, fazer

Fonte: A

Figura 19 - Ilustração produzida por um aluno



Fonte: Arquivo da autora

Aulas 13 e 14- Continuação da reescrita

Este projeto foi aplicado no segundo semestre de 2025 e, como o calendário estava muito apertado devido a provas bimestrais, feriados nacionais e municipais, tive muita dificuldade em manter o rigor pretendido no início do projeto. Além disso, muitos alunos do projeto, por já terem obtido notas para aprovação, pararam de frequentar as aulas na última semana letiva. Por isso, não tive como aplicar a revisão dos textos produzidos e precisei dessas duas aulas para continuar as produções.

As dificuldades encontradas para aprofundar determinadas propostas precisam ser compreendidas à luz do próprio contexto escolar. A forte presença das avaliações externas, com seus descritores, metas e prazos, acaba por orientar grande parte do trabalho docente para conteúdos e habilidades mensuráveis, frequentemente priorizando exercícios repetitivos e tarefas direcionadas à memorização, respostas objetivas e leitura funcional. Nesse cenário, propostas inovadoras, como projetos de leitura mais longos, baseados na escuta, na fruição e na leitura subjetiva, tendem a ser limitadas, seja pela pressão por resultados imediatos, seja pela necessidade de

cumprir um currículo previamente engessado. Soma-se a isso a própria estrutura da escola — marcada por horários fragmentados, interrupções constantes e carga horária reduzida —, que dificulta a continuidade necessária para projetos pedagógicos mais extensos, capazes de acompanhar processos de leitura, amadurecimento interpretativo e produção criativa. Assim, mais do que obstáculos pontuais, essas questões revelam tensões estruturais que impactam diretamente a possibilidade de desenvolver práticas formativas mais profundas no ensino de literatura.

A análise das produções dos alunos evidencia que o processo de reescrita criativa favoreceu uma efetiva apropriação dos contos de fadas, na medida em que os estudantes deixaram de ocupar apenas a posição de leitores para assumirem um papel ativo na construção de novas narrativas. Ao reescreverem as histórias, mobilizaram elementos característicos do gênero — como a estrutura narrativa, os personagens arquetípicos e os conflitos centrais — ao mesmo tempo em que introduziram modificações significativas, revelando suas interpretações, preferências e experiências pessoais.

Nesse movimento, observa-se que os alunos não se limitaram a reproduzir os enredos originais, mas os transformaram, adaptando-os a novos contextos, subvertendo expectativas e, muitas vezes, atualizando temas e situações. Personagens tradicionais foram ressignificados, papéis de gênero foram questionados e soluções narrativas foram reinventadas, o que demonstra um diálogo ativo com a tradição dos contos de fadas.

Esse processo evidencia que a reescrita criativa funciona como uma estratégia potente para a formação do leitor literário, pois possibilita que os estudantes estabeleçam uma relação mais íntima com o texto, reconhecendo-se como sujeitos capazes de interpretar, recriar e atribuir novos sentidos às narrativas. Assim, ao se apropriarem dos contos de fadas por meio da reescrita, os alunos não apenas compreendem suas estruturas e significados, mas também os incorporam ao seu repertório, produzindo textos que refletem tanto a memória literária quanto a singularidade de suas vozes.

A seguir mostro alguns textos escritos pelos alunos que comprovam o que foi dito acima.

A chama da Bella

Em um castelo, vivia uma Bruxa linda de morrer, todos que chegavam para ela acabavam se apaixonando.

Certo dia ela estava passando no bosque e encontrou um lindo príncipe, o príncipe olhou para a linda bruxa e disse:

- O que nessa altura faz em um bosque escuro e sombrio?
[disse príncipe com a voz encantadora]

- Estou colhendo umas flores para o meu jardim [disse a bruxa admirada com a flor]

Após a bruxa terminar de falar, o príncipe se dispôs a calmamente e vai embora.

A bruxa voltou para seu castelo, pega flor por flor e encontra uma linda flor sem nome até então.

A bruxa encontrada com a flor, decidiu brujar - e de calistemon de onde quando as pessoas ficam felizes. A noite a bruxa foi até sua varanda, e viu suas belas flores de ciclois chuzar a calistemon, quando ela chegou ela começou a cantar, seu corpo mudando,

As as dormir viu um anjo, cheio de
adornos pretos, quando acordou estava Bella
como uma princesa ela foi visitar o
príncipe e ela tomou um café e o convidou
para o jantar.

Saindo do castelo do príncipe, ela foi colher
frutos e verduras, chegou ao seu castelo e começou
a fazer um belo banquet com carnes mais de
borrachas.

Depois disse a Branca Nôi convidar o
príncipe para jantar com ela, logo depois
do jantar com ela, logo depois do jantar
, ela se declarou para o príncipe, o
príncipe ficou surpreso e fingiu ficar
feliz.

Logo depois, o príncipe ofereceu uma
delícia, só que a delícia estava envenenada,
logo após beber a Branca Nôi no
choo, desmaiado, o príncipe levou a

Branca e colocou no calabouço

O príncipe levou a coroa e foi
para a varanda e anunciou que a
Branca rainha morreu de causas natu-
rais e que ele vai reinar agora em
sua corte

Uma princesa ficou de morrer
aparece no castelo para falar com a
Branca, para pedir que a deixasse
branca outra vez, depois de andar
a muito tempo ela obteve

dizer para o calabouço, onde a bruxa fazia seu
 feitiços, ela acabou encontrando a bruxa desmaiada
 e assustada decide revivê-la, com algumas poções
 já feita, após ela pegar uma seringa para injetar
 a poção, a bruxa revive, após a bruxa
 reviver a bruxa decide a princesa dando a beleza
 que ela queria, após a princesa ir em casa
 a bruxa decide acabar com o príncipe e tomar
 seu reinado de volta. ~~e continua~~

Indo para a sala do trono começa a
 lutar com o príncipe, ela vence e consegue
 pegar o seu reinado de volta e continua
 feliz e continua feitiçando todos os homens
 do reino com o tamanho de sua beleza.

fim...

Figuras 20,21 e 22- Reescrita dos alunos

Fonte: Arquivo da autora

A chama da Bella

Em um castelo, vivia uma Bruxa linda de morrer, todos que olhavam para ela acabavam se apaixonando.

Certo dia ela estava passeando no bosque encontra um lindo príncipe, o príncipe olha para a linda bruxa e disse:

-O que vossa alteza faz em um bosque escuro e sombrio: [diz príncipe com a voz encantadora]

-Estou colhendo umas flores para o meu Jardim [disse a bruxa admirada com a flor]

Após a bruxa terminar de falar o príncipe se despede calmamente e vai embora.

A bruxa volta para seu castelo, pega flor por flor e encontra uma linda flor sem nome até então.

A bruxa encantada com a flor, decidiu homenageá-la. Calistemoon dark. Quando as pessoas ficam feias. A noite a bruxa foi até sua varanda, e viu suas belas flores decidiu cheirar a calistemom, Quando ela cheirou ela começou a sentir, seu corpo mudando.

Ao ir dormir viu um nariz cheio de verrugas pretas, quando acordou estava Bella como uma princesa ela foi visitar o príncipe, ela tomou um café e o convidou para o jantar.

Saindo de castelo do príncipe, ela foi colher frutos e verduras, chegou ao seu castelo e começou a fazer um belo banquete com carnes mais saborosas.

Depois disso a bruxa vai convidar o príncipe para jantar com ela, logo depois, do jantar com ela, logo depois do jantar ela se declarou para o príncipe, o príncipe fica surpreso e finge ficar feliz.

Logo depois, o príncipe oferece uma bebida, só que a bebida estava envenenada, logo após beber a bruxa cai no chão, desmaiada, o príncipe pega a bruxa e coloca no calabouço.

O príncipe pega a coroa vai para a varanda e anuncia que a bruxa rainha morreu de causas naturais e que ele vai reinar agora em diante

Uma princesa feia de morrer aparece no castelo para falar com a bruxa, para pedir que a deixasse bonita outra vez, depois de andar a muito tempo ela desidiu descer para o calabouso, aonde a bruxa fazia seu feitiço, ela acaba encontrando a bruxa desmaiada, assustada decide reanimala , com algumas possoes já feitas, após ela pegar uma seringa para enjetar a possao, a bruxa revive, após a bruxa reviver agradece a princesa dando a beleza que ela queria, após a princesa ir em bora a bruxa decide acabar com o príncipe e tomar seu reinado de vouta.

Indo para a sala do trono começa a luta com o príncipe, ela vence e consegue pegar o seu reinado de vouta e continuar feliz e continuar feitiçando todos os homens do reino com sua beleza.

(Transcrito exatamente como foi produzido pelos alunos)

Essa reescrita criativa apresenta aspectos bastante significativos quando analisada à luz dos estudos sobre leitura subjetiva, intertextualidade e letramento literário. Em primeiro lugar, é possível perceber que o aluno se apropria de elementos dos contos de fadas, como o castelo, o príncipe, a bruxa e os acontecimentos mágicos, mas não apenas os repete: ele reorganiza esses elementos a partir do seu próprio imaginário, produzindo uma narrativa singular. Nesse sentido, como apontam Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013), o leitor mobiliza suas experiências e repertórios para construir novos sentidos, o que fica evidente no texto do aluno.

Do ponto de vista da intertextualidade, conforme Julia Kristeva (1969) e Tiphaine Samoyault (2008), observa-se que a narrativa dialoga com diferentes histórias já conhecidas. Há marcas de contos clássicos, como “A Bela e a Fera”, além de outros elementos do universo fantástico. Isso mostra que o aluno escreve a partir de um conjunto de leituras anteriores, confirmando que todo texto se constrói em relação a outros textos.

Outro ponto importante é a releitura e a desconstrução dos contos de fadas. A bruxa, que geralmente aparece como vilã, aqui é apresentada de forma diferente: ela

é bela, protagonista e retoma o poder no final. Já o príncipe não corresponde ao modelo tradicional, pois assume uma postura negativa ao envenená-la. Essa inversão pode ser compreendida à luz dos arquétipos propostos por Carl Jung (2007), uma vez que as figuras do herói e da sombra não se apresentam de forma fixa, mas se deslocam ao longo da narrativa. A bruxa, tradicionalmente associada à sombra — ao que é rejeitado ou temido —, passa a ocupar o lugar de protagonista e agente de transformação, enquanto o príncipe, que normalmente encarna o arquétipo do herói, aproxima-se de aspectos sombrios ao agir de forma traiçoeira. Dessa forma, a narrativa evidencia que tais arquétipos não são estáticos, mas dinâmicos, permitindo múltiplas configurações que contribuem para a complexidade das personagens e para a desconstrução dos modelos tradicionais dos contos de fadas.

Além disso, a narrativa mostra que o aluno compreende a estrutura básica do enredo, como destaca Rildo Cosson (2022), ao organizar a história com início, desenvolvimento, conflito e desfecho, incluindo momentos de tensão e reviravolta, como o envenenamento e a recuperação da bruxa. A presença de reviravoltas — como o envenenamento, o aprisionamento e a retomada do poder — indica envolvimento com a lógica narrativa e com a construção de suspense.

Por fim, chama atenção a presença da leitura subjetiva, pois o texto revela escolhas próprias, exageros, criatividade e certa liberdade na escrita. Esses aspectos indicam que o aluno está se colocando como escritor, experimentando a linguagem literária. Como aponta Aidan Chambers (2023), quando o aluno percebe que sua leitura e sua escrita são valorizadas, ele se sente mais à vontade para criar e se expressar.

Em síntese, essa reescrita não deve ser avaliada apenas pela correção linguística, mas, sobretudo, como um indício de apropriação da literatura e do importante processo de formação do leitor, no qual o aluno mobiliza repertórios, recria narrativas e constrói sentidos de maneira significativa.

Outro exemplo de escrita criativa que separei para corroborar com o que foi dito anteriormente:

Figura 23- Reescrita dos alunos

Em um muro um pouco longe da cidade havia uma bela princesa que se chamava Maribel. Todos os dias a princesa cantava em sua janela, porém um certo dia uma bruxa que passava por ali viu a beleza da princesa, ela queria aquela beleza só para ela, então ela subiu no castelo, foi até a quarto da princesa e lançou um feitiço nela.

- Agora sua beleza vai ser minha, lala, lala, gada transformei sua princesa em uma rã - disse a bruxa.

Então a bela princesa virou uma rã fria e majestosa. Toda sua beleza foi para a bruxa má.

... Em outro reino havia um príncipe mimado. Ele estava a procura de uma princesa para se casar, ele quis dizer que no reino próximo havia uma bela moça pela qual ele iria se apaixonar. Então ele foi até o reino para buscar a princesa, quando ele chegou não viu princesa nenhuma, somente uma rã em cima da cama.

- Ora bolas não tem princesa nenhuma aqui somente uma rã - disse o príncipe foi quando de repente ele ouviu uma voz.

- Eu era uma bela princesa mas uma bruxa má lançou-me um feitiço me transformando em rã disse a pobre rã em tão choro.

- Você que está falando - perguntou o príncipe para a rã.

- Sou eu mesma - respondeu o príncipe ouvindo aquelas palavras pensou se ela estava falando a verdade ou não.

- Você pode me ajudar a voltar a ser uma princesa - disse a rã.

- Como? Igual nos contos de fadas? - O príncipe respondeu em dúvida.

- Sim, com um beijo o feitiço se acaba.

Então com muito medo o príncipe beijou a rã e ela voltou a ser princesa novamente, vendo a qual o príncipe ficou encantado com toda aquela beleza, no mesmo momento pediu a princesa em casamento.

Eles se casaram e viveram felizes para sempre.

Fonte: Arquivo da autora

"Era uma vez uma mulher grávida que ia ter uma filha, ela pedia coisas para o marido mas uma vez ela pediu para o marido um maracujá que só tinha na mansão da vizinha. O marido dela pulou o muro e roubou o maracujá mas a vizinha viu tudo e em troca pediu a filha dele, e a vizinha já havia escolhido que o nome dela seria Maribel. Quando a Maribel nasceu e a vizinha pegou ela a vizinha era uma mãe boa ela dava leite, dava a chupeta e tentava ensinar ela a falar, até que um dia a Maribel falou :

___ Mamãe

E a mulher ficou muito feliz até que um dia um menino disse :

_oi

Mas ninguém o respondeu, pois a Maribel estava sozinha e não sabia falar . Eles foram crescendo e a Maribel aprendeu a cantar, ela fez uma linda canção e o menino ouviu e foi tentar salvar ela, ele pulou o muro mas a Maribel nem esperou e pulou do segundo andar e caiu na piscina e eles

pularam o muro e fugiram e foram chamar o pai do menino que era motoboy e a mulher vai atrás dele com seus guardas mas a polícia descobriu e prendeu ela. E o menino que já era homem e a Maribel se casaram E viveram felizes para sempre. ” (Transcrito exatamente como o texto original dos alunos)

A escrita criativa acima apresenta elementos bastante significativos quando analisada à luz dos estudos sobre leitura subjetiva, intertextualidade e letramento literário.

Em primeiro lugar, observa-se que o aluno mobiliza um repertório típico dos contos de fadas — a gravidez desejada, o objeto proibido (o maracujá), a figura da mulher que exige a criança em troca e o isolamento da menina — estabelecendo um claro diálogo com narrativas como “Rapunzel”. Nesse sentido, conforme apontam Julia Kristeva (1969) e Tiphaine Samoyault (2008), o evidencia que a escrita se constrói a partir de outros textos já conhecidos, ainda que de forma não consciente ou sistematizada.

Ao mesmo tempo, essa retomada não ocorre como simples repetição. O aluno reorganiza os elementos da narrativa de maneira própria: a “vizinha” substitui a figura tradicional da bruxa, o espaço da torre é transformado em uma casa com piscina, e o desfecho envolve elementos contemporâneos, como a presença da polícia e a profissão do pai (motoboy). Essa atualização demonstra um processo de apropriação criativa, que, conforme Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013), está diretamente relacionado à leitura subjetiva, na medida em que o aluno articula o texto literário com seu próprio universo de experiências.

Outro aspecto relevante é a forma como os papéis narrativos são parcialmente mantidos, mas também deslocados. Há ainda a figura da jovem isolada e do personagem que tenta resgatá-la, porém a resolução do conflito ocorre de maneira rápida e pouco convencional, com a fuga imediata e a intervenção da polícia. Esse tipo de solução indica que o aluno privilegia a ação e o desfecho, o que é comum nessa faixa etária, mas também revela liberdade criativa na condução do enredo.

Do ponto de vista do letramento literário, conforme Rildo Cosson (2022), o texto demonstra que o aluno já se apropria de estruturas básicas da narrativa — situação inicial, conflito, tentativa de resolução e desfecho —, ainda que de forma linear e com algumas rupturas na progressão. Há também a presença de marcas de oralidade, o que indica que o aluno escreve próximo de sua experiência de fala, etapa importante no processo de desenvolvimento da escrita.

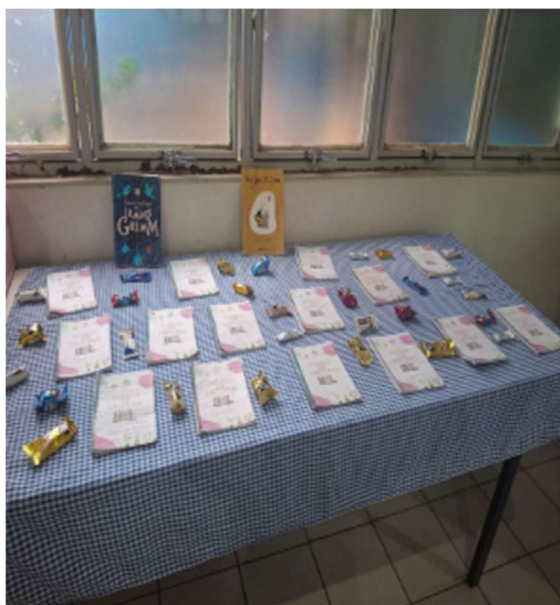
Por fim, a produção evidencia um envolvimento significativo com a proposta de reescrita criativa. Mesmo com desvios linguísticos e estruturais, o texto revela imaginação, mobilização de repertórios e tentativa de construir uma narrativa com sentido completo.

À luz da distinção proposta por Roland Barthes (1987), é possível afirmar que as produções dos alunos, especialmente por meio das reescritas, aproximam-se da noção de texto de fruição. Isso se evidencia na medida em que, ao retomarem as narrativas, os estudantes não se limitaram a reproduzir estruturas conhecidas, mas tensionaram sentidos, subverteram expectativas e, em alguns casos, desestabilizaram modelos tradicionais dos contos de fadas. Esse movimento indica que a leitura deixou de ocupar um lugar confortável e previsível, passando a provocar deslocamentos em relação a valores, referências e formas de organização do texto. Assim, ao se engajarem em práticas de reescrita que implicam escolhas, rupturas e recriações, os alunos experimentam a literatura como espaço de questionamento e produção de novos sentidos, aproximando-se de uma experiência de leitura que, mais do que contentar, inquieta e transforma o sujeito leitor.

3.3. FECHAMENTO DO PROJETO: MOSTRA LITERÁRIA

Depois de um trabalho tão ostensivo organizei uma mostra literária para os alunos e seus pais. Com a autorização da direção servi um café da manhã e aproveitei para falar aos pais sobre a importância da participação de seus filhos no projeto. Falei como eles se esforçaram e de como participaram das leituras, da escrita e da confecção do livro. Foi um evento bem íntimo, dado que a maior parte dos alunos e pais haviam viajado, porém foi muito gratificante vê-los ali, os alunos, tão felizes e sentindo-se importantes.

Figura 24- Mostra dos diários de leitura dos alunos.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 25 e 26- Participação de pais e alunos na Mostra Literária. Réplica do livro Felpo Filva com as reescritas dos alunos.



Fonte: Arquivo da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto aplicado nessa turma teve como propósito investigar a intertextualidade presente na obra *Felpe Filva* (Furnari, 2006), por meio da releitura e da desconstrução de contos de fadas, à luz da leitura subjetiva. O objetivo central consistiu em analisar de que modo a obra, ao mobilizar estratégias intertextuais, poderia favorecer práticas de leitura subjetiva e contribuir para a formação do leitor literário. Ao longo das intervenções, observou-se que as atividades desenvolvidas possibilitaram aos alunos estabelecerem relações entre textos, reconhecer permanências e rupturas em relação ao conto de fadas tradicional e, sobretudo, produzir interpretações marcadas pelo envolvimento afetivo, por posicionamentos críticos e pela mobilização de experiências pessoais, evidenciadas nos diários de leitura.

As falas dos estudantes revelaram leitores capazes de antecipar sentidos, comparar narrativas, atribuir valor simbólico a personagens e cenários e articular a leitura da palavra à leitura do mundo. Nesse processo, a literatura se constituiu como espaço de escuta, expressão e reflexão, no qual a subjetividade foi parte essencial da construção de sentidos.

No entanto, é importante frisar, que foram poucos alunos que tiveram essa capacidade de participar, falar, dar suas opiniões etc. Essa resistência pode ser atribuída à timidez, ao desinteresse ou à pouca experiência em situações de debate. Somado a isso, muitos alunos faltaram às aulas depois das provas bimestrais e outros vinham esporadicamente. Esse fator prejudicou de certa forma a avaliação final do projeto pois não consegui ter uma visão total da turma, apenas de parte dela.

Minhas expectativas eram de uma maior participação dos alunos, já que se tratava de aulas diferenciadas e que suas produções envolvessem o universo de *Felpe Filva*. Apesar disso, fiquei satisfeita com os resultados obtidos. Tive gratas surpresas com alguns alunos que se mostraram sensíveis à escuta do outro e souberam fazer intertextualidade com os vários textos trabalhados.

Este projeto não deixou dúvidas quanto à necessidade urgente de práticas pedagógicas que envolvam os alunos, dando-lhes voz e oportunidade de trazerem para a sala de aula suas experiências, através da leitura subjetiva e dos diários de leitura. É o que propõe Rouxel (2013a), ao defender que a cultura literária precisa ser compreendida a partir do percurso próprio de cada leitor, articulando conhecimentos conceituais e vivenciais, saberes legitimados pela tradição e construções singulares, bem como modos de apropriação que se situam entre a herança histórica das obras e a experiência pessoal de leitura.

Nesse sentido, os diários de leitura mostraram-se espaços privilegiados de inscrição da subjetividade, favorecendo, como observa Vincent Jouve (2013), processos de identificação, projeção e leitura de si no texto. Além disso, as falas e produções dos estudantes evidenciaram que a leitura se constrói na articulação entre palavra e mundo, em consonância com a perspectiva freiriana, segundo a qual toda leitura envolve a interpretação da realidade. Ao deslocar o ensino da literatura de um modelo centrado na verificação para uma pedagogia da escuta e do diálogo, o projeto confirmou também o que propõe Rildo Cosson (2022), “{..} o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário, quanto as respostas que construímos para ela.” (Cosson, 2022, p 47).

No contexto do projeto, o letramento literário foi se constituindo de forma processual, à medida que os alunos passaram a atribuir sentidos próprios aos textos, a dialogar com suas experiências e a reconhecer a leitura como prática social e significativa. Esse processo não se deu de maneira imediata, mas gradualmente, ao longo das atividades, das discussões coletivas e dos registros nos diários de leitura. À medida que os estudantes se sentiram autorizados a expressar suas interpretações, emoções e questionamentos, a leitura deixou de ser percebida apenas como uma tarefa escolar e passou a configurar-se como um espaço de ação e escuta, de posicionamento e de construção de sentidos. Assim, o contato contínuo com o texto literário, mediado pelo diálogo e pela valorização da resposta do leitor, contribuiu para o fortalecimento de uma relação mais autônoma, crítica e afetiva com a literatura.

Nesse sentido, a aplicação deste projeto comprovou que uma pedagogia da leitura fundamentada na subjetividade, na escuta e no diálogo, contribui de modo efetivo para a formação de leitores/autores autônomos, subjetivos e críticos.

A análise dos aspectos que requerem ajustes, bem como daqueles que se revelaram positivos, permite a construção de um balanço crítico do projeto desenvolvido. As limitações identificadas dizem respeito, sobretudo, às condições de tempo, ao momento de aplicação da intervenção no calendário escolar e às escolhas metodológicas realizadas ao longo do processo, como a condução da etapa de reescrita criativa e a dependência de recursos tecnológicos. Tais fatores impactaram o ritmo das aulas e exigiram adaptações constantes. Esse cenário evidenciou a importância de um planejamento que contemplasse mais tempo para cada etapa do projeto, especialmente aquelas voltadas à leitura, à discussão coletiva e à reescrita criativa. Além disso, é necessária uma delimitação mais precisa do foco da proposta, sobretudo no que se refere à centralidade da obra *Felpe Filva*. A ampliação excessiva das possibilidades de escrita inventiva acabou por deslocar o interesse dos alunos para outros contos de fadas, o que comprometeu o aprofundamento das relações intertextuais previstas inicialmente no interior da própria obra.

Por outro lado, os aspectos positivos revelam a potência pedagógica da proposta. As atividades dialógicas, o trabalho em grupo e a escuta das vozes dos alunos favoreceram o engajamento, a participação e o sentimento de pertencimento ao processo de leitura. Além disso, a articulação entre escuta literária e intertextualidade contribuiu para a formação inicial de leitores literários, ainda que de forma gradual e não homogênea, já que não foi possível alcançar toda a turma. Nesse sentido, o projeto se mostra viável e relevante, desde que considerados os ajustes apontados.

Considerando o percurso desenvolvido e as produções dos alunos ao longo do projeto, penso que a proposta alcançou resultados significativos. O envolvimento, a participação e o entusiasmo demonstrados pelos estudantes evidenciaram que práticas de leitura pautadas na escuta, no diálogo e na valorização da subjetividade podem transformar a relação dos alunos com a literatura. Essa experiência provocou uma reflexão sobre minha própria atuação como professora de Língua Portuguesa e Literatura, levando-me a repensar concepções e metodologias anteriormente adotadas. Nesse processo, a formação proporcionada pelo PROFLETRAS foi fundamental, pois possibilitou um deslocamento do olhar pedagógico e a compreensão da leitura literária como experiência formativa. Assim, o projeto reforça a convicção de que é possível construir aulas de literatura em que os alunos não se sintam apenas obrigados a cumprir tarefas escolares, mas convidados a reconhecer-

se e a posicionar-se nas histórias lidas, estabelecendo uma relação mais significativa e prazerosa com o texto literário.

Cabe destacar, por fim, que o recorte adotado nesta pesquisa — centrado na intertextualidade e na releitura dos contos de fadas — não esgota as possibilidades de leitura da obra *Felpe Filva*. Ao contrário, trata-se de um texto literário que se caracteriza justamente por sua complexidade e abertura, permitindo múltiplos percursos interpretativos no contexto escolar. A escolha por esse enfoque revelou-se produtiva para os objetivos desta investigação; no entanto, outras dimensões da obra também se mostram igualmente fecundas para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a narrativa oferece possibilidades de exploração que extrapolam o diálogo com os contos tradicionais, como o trabalho com os elementos musicais que atravessam o texto, contribuindo para a construção de sentidos e para a ampliação da experiência estética do leitor. Além disso, a presença do gênero epistolar, por meio das cartas trocadas entre as personagens, constitui um caminho relevante para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, favorecendo a compreensão de diferentes formas de interlocução e de organização discursiva. Soma-se a isso a possibilidade de problematizar o discurso médico presente na caracterização de Felpe, o que pode suscitar reflexões sobre normalidade, diferença e construção social dos sujeitos.

Ao reconhecer essa multiplicidade de abordagens, evidencia-se que a obra não se limita a um único eixo interpretativo, mas se apresenta como um espaço fértil para a articulação entre diferentes dimensões da linguagem e da experiência humana. Assim, apontar esses caminhos não explorados diretamente nesta pesquisa contribui não apenas para ampliar a compreensão do potencial de *Felpe Filva* no ensino de literatura, mas também para indicar desdobramentos possíveis, tanto no campo da prática docente quanto em investigações futuras.

Por fim, evidencia-se que as práticas de reescrita desenvolvidas ao longo desta pesquisa assumem um papel central na formação do leitor literário, ao possibilitarem que os alunos se apropriem dos textos de maneira ativa e significativa. Ao reescrever, os estudantes não apenas retomam narrativas já conhecidas, mas as recriam, deslocando sentidos, incorporando suas experiências e afirmando sua própria voz no processo de leitura. Nesse movimento, deixam de ocupar uma posição de mera recepção para se constituírem como sujeitos da linguagem, capazes de interpretar,

transformar e produzir textos. Tal perspectiva dialoga com a concepção de letramento literário defendida por Rildo Cosson (2022), ao compreender a leitura como prática social e formativa, que se realiza na interação entre texto, leitor e contexto.

Desse modo, a reescrita configura-se não apenas como estratégia pedagógica, mas como um espaço de construção de sentidos, de exercício da autoria e de fortalecimento da relação do aluno com a literatura. Ao promover esse deslocamento — do leitor passivo ao leitor-autor —, a escola contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e capazes de se posicionar diante do mundo. Assim, mais do que concluir um percurso, este trabalho aponta para a necessidade de práticas que reconheçam o potencial criativo dos alunos, reafirmando a literatura como espaço de liberdade, diálogo e humanização.

Termino com uma frase de Jean de La Fontaine, poeta e fabulista francês: “Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não falem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente que se despertam consciências. ” É desse tipo de histórias, como *Felpe Filva*, que nossos alunos precisam para serem despertados.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: O rumor da língua. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 65-70.
- _____. *O Prazer do Texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. 80p. (Coleção Elos).
- BETTELHEIM, B. (2012). *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHAMBERS, Aidan. Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa. Tradução de Juliana Chierigato Pedro; revisão técnica de Adriana Pastorello Buim Arena e Raquel Pereira Soares. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.
- CLEMENTS, Ron; MUSKER, John. A princesa e o sapo. Direção cinematográfica. Estados Unidos, 2009. (Filme).
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- COLASANTI, Marina. *Entre a espada e a rosa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FIGUEIREDO, E. (2007). *Deu a louca na Chapeuzinho*. Letras, 34, 27-38.
- Recuperado a partir de <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11938>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2024

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos da criança e do lar*. Tradução de Carlos Drummond de Andrade et al. São Paulo: Editora 34, 2004.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. 17. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MACHADO, Ana Maria *Sangue nas veias*. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012, p. 57-62.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. dos S. (2004). Resenha. São Paulo: Parábola. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MICHELLI, Regina. *Viajando pelo mundo encantado do “era uma vez”: configurações identitárias de gênero nos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

MUNITA, Felipe. *Eu, mediador (a): mediação e formação de leitores*. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda (org.). *Intertextualidades: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Formato, 2005.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

REZENDE, Neide Luzia et al. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7–18.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Tradução de Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SOUSA, Antonia Albaneide de. Projeto didático de leitura e escrita do gênero poema a partir da obra *Felpe Filva*. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) –

Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Porto Nacional, Porto Nacional, 2020.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 52, p. 85–101, abr./jun. 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.