

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO: UMA VIAGEM CONTÍSTICA DA RÚSSIA AO BRASIL REALIZADA POR ALUNOS DO OITAVO ANO

Horácio Vich Toledo Ramos

Maria Isadora Rosolen Camargo

RESUMO: Este trabalho visa relatar uma experiência literária realizada com alunos do 8º ano de uma escola pública de Londrina-PR no ano de 2021. A partir da leitura dos contos de Liudmila Petruchévskaja (2018), Clarice Lispector (2016) e Machado de Assis (1975), buscou-se analisar os operadores narrativos de um conto, com base em Franco Júnior (2003), estudando, a partir de uma aula expositivo-dialogada, os variados elementos presentes dentro de uma narrativa. Ademais, uma análise subjetiva dos contos também foi desenvolvida, intencionando uma fruição literária do aluno com enredos representativos para eles. Assim, o presente estudo procura não só descrever uma experiência imensamente satisfatória em tempos de pandemia, contrariando as expectativas e insegurança de um ensino remoto, mas também mostrar como o estágio curricular pode transformar histórias ainda que por meio de uma tela de computador. Baseia-se esta pesquisa em Gotlib (1988), Libâneo (1990), Mello (2020), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: conto literário; Ensino Fundamental; estágio curricular.

1. Introdução

O trabalho com contos no Ensino Fundamental II ocorre há muito tempo e de diversas maneiras, no entanto, na leitura de um gênero literário narrativo, diferentes estratégias podem ser trabalhadas, entre elas, a fruição estética. Além disso, o ato de leitura, segundo Paulo Freire (1989), necessita apreender também a leitura de mundo. Dessa forma, é imprescindível que o professor leve em consideração todas as vivências que o aluno apresenta e aborde textos significativos em sala de aula.

Este trabalho visa relatar uma experiência de estágio com duas turmas do 8º ano de uma escola pública de Londrina, no Paraná. Vale destacar que muito pouco se sabia sobre os alunos, devido ao fato de as aulas serem remotas²⁴, decorrentes da pandemia de COVID-19, mas, mesmo assim, o trabalho foi bem sucedido.

²⁴ “O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9 *apud* MELLO, 2020, p. 5).

O prazer das aulas do estágio curricular obrigatório aconteceu devido ao bom diálogo com os estudantes, pois os deixamos à vontade para falar sobre o que gostavam de ler e fomos muito receptivos nas interpretações apresentadas por eles a partir dos contos lidos. Isso tudo confirma as palavras de Silva: “É justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores.” (SILVA, 2003, p. 516).

A escolha do trabalho com contos foi realizada a partir do pedido da professora do colégio, visto que eles devem seguir o cronograma proposto pela SEED-PR; contudo, ela nos deixou livres para trabalharmos os contos de nossa preferência. Elaboramos, então, planos de aula que abrangeram escritores reconhecidos pela crítica, porém lançando um novo olhar para suas obras.

Assim, escolhemos um conto da escritora russa Liudmila Petruchévskaja, que teve livros censurados pelo governo soviético, por apresentar obras cativantes e atrativas para o público em questão, pois, ao fazermos a observação dos alunos antes de entrarmos de fato na prática, pudemos concluir que são apreciadores da literatura fantástica e de terror. Nossa escolha recaiu, então, para o conto *Um caso em Sokólniki* (PETRUCHÉVSKAIA, 2018), obra muito bem recebida pelos alunos, porque trazia esses elementos.

A segunda autora escolhida, muito conhecida pelo cânone, foi Clarice Lispector, no entanto, os alunos nada sabiam dessa escritora, mas se encantaram com a linguagem intimista e psicológica apresentada por ela, especificamente no conto escolhido para a análise, *Felicidade clandestina* (LISPECTOR, 2016), que aborda a força de vontade de uma menina para ler um livro.

O último autor, mas não menos importante, foi Machado de Assis, que serviu de base para uma avaliação, uma vez que seus contos trazem os elementos narrativos de maneira coesa e de fácil compreensão. O conto escolhido foi *Um apólogo* (ASSIS, 1975), que narra a discussão de uma linha e uma agulha para decidir quem é a mais importante. Depois da leitura e interpretação desse conto, uma aluna relatou que procurou uma costureira para realmente saber qual das personagens seria a mais importante, contudo lembramos a ela e aos demais alunos que não havia hierarquia entre elas, sendo o trabalho em equipe o verdadeiro valor destacado no conto.

Além da fruição estética e do diálogo interpretativo com os alunos sobre os contos, nós também abordamos os operadores narrativos, com base em Franco Júnior (2003), que

apresenta a estrutura desse gênero textual: o enredo, que abrange a situação inicial; a complicação; o desenvolvimento; o clímax e o desfecho. Mostramos também os tipos de personagens, o espaço físico em que a história acontece e adentramos de maneira equilibrada sobre a ambientação do espaço. Além disso, trabalhamos o tempo da história e, por fim, o narrador. Os alunos conseguiram compreender bem tais conceitos e, a partir deles, pudemos analisar todos esses elementos nos três contos elencados.

Um trabalho com a gramática também foi realizado no período do estágio, porém, pelo espaço, este artigo visará demonstrar somente a experiência com o conto literário, pois, em nossa opinião, foi mais gratificante, e os alunos se sentiram muito impulsionados para falarem sobre suas interpretações.

2. A regência

É impossível iniciar o relato de nosso período de regência sem antes nos atermos à questão contextual da sociedade, isto é, à eclosão da pandemia de COVID-19, que implicou em um estágio feito remotamente. Nos primeiros meses de quarentena, observou-se o esforço dos professores e profissionais da educação em elaborar um sistema de ensino que desse continuidade às atividades didáticas de forma minimamente satisfatória. A solução alcançada foi a criação de um ensino remoto que, através de diversos meios que não envolviam a participação presencial dos membros, buscava dar ao aluno e ao professor uma pequena noção de normalidade. Alguns dos meios encontrados foram a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), ou seja, a utilização da internet e dos aparatos tecnológicos que a acompanham para o prosseguimento das atividades previstas.

Mesmo que a utilização das TIC no Ensino Remoto possa parecer, inicialmente, ideal para manter um ensino de qualidade que se equiva ao modelo presencial, não foi preciso muito tempo para que fossem percebidos os primeiros contratempos. Logo nas primeiras etapas do estágio curricular obrigatório – a observação e a participação –, realizadas em uma turma de 8º ano, dificuldades já se faziam evidentes.

Segundo Mello (2020), tais adaptações ao modelo remoto “são ajustes no sentido de [encontrar] uma resposta rápida à sociedade neste momento de pandemia” (MELLO, 2020, p. 5), ou seja, o modelo remoto não foi construído dentro do ambiente das TIC, na verdade, foi

uma transição de algo que já existia dentro dessa nova realidade, em oposição a modelos de educação a distância e educação *online*, que foram criados pensando nas possibilidades e necessidades que a internet pede e proporciona.

Anterior à eclosão da pandemia, todos os elementos constituintes do processo educacional – professores, alunos, escolas, universidades – encontravam-se acostumados a uma realidade que não dependia do uso das TIC, sendo elas utilizadas nas escolas como meras ferramentas utilitárias que poderiam, por escolha de cada professor e condições para isso, ajudar na manutenção de métodos de ensino que já existiam. A chegada de um ensino totalmente dependente dessas tecnologias colocou em xeque o *status quo*; uma adaptação a esta nova realidade torna-se, obviamente, muito necessária. Sobre a realidade da utilização das TIC nas escolas, Coll, Mauri e Onrubia (2010) descrevem:

Finalmente, as três razões assinaladas com mais frequência para explicar o uso escasso e restrito das possibilidades que, segundo esses mesmos coletivos, a internet oferece são: uma infraestrutura de apoio limitada, dificuldades para incluir a internet no currículo escolar e falta de um desenvolvimento profissional adequado ao professorado. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 71)

As dificuldades verificadas no momento inicial do estágio atingiam alunos e professores. Neste caso, com o professor tendo ele mesmo dificuldades no manejo do equipamento tecnológico, além da falta de compreensão em relação aos possíveis problemas técnicos apresentados por seus alunos, tornando-se, assim, desafiadora a tarefa de ajudá-los. No caso dos alunos, observamos contratempos durante a entrega das tarefas na plataforma *Google Classroom*; por exemplo, certos alunos preferiam entregar uma foto de seus cadernos com as atividades feitas a mão, entregando ao professor pelo *WhatsApp*, enquanto outros enviavam por arquivos do *Word*, como sugeria a formatação da atividade na proposta. Muitos alunos, por falta de equipamento, ou internet estável, se desconectavam inúmeras vezes durante as aulas. Também com o professor eram comuns problemas derivados da estabilidade da conexão. Boa parte dos estudantes também não tinham os equipamentos necessários para uma melhor participação em aula, como microfone e câmera.

Além das dificuldades técnicas, muitos problemas de comunicação surgiram, como certa relutância dos alunos em ligar suas câmeras ou usar o microfone, com o professor

perdendo boa parte da aula reclamando e pedindo insistentemente para que usassem esses recursos. Os pedidos vindos de um professor acostumado com a presença física dos alunos são completamente compreensíveis na medida em que, ao olhar para seu monitor, ele só via “avatares”²⁵, com uma ou outra câmera mostrando um aluno de fato.

Partindo para a regência, sentimos muito receio ao pensar sobre a participação dos alunos, pois as aulas dependiam, muitas vezes, de uma resposta para que avaliássemos a compreensão do conteúdo. É importante notar que, apesar de todas as etapas do estágio terem sido feitas em salas do 8º ano, as turmas acompanhadas no período da observação e da participação não eram as mesmas da regência, isso porque as duas primeiras fases foram concluídas em 2020, mas a regência só foi possível em 2021²⁶. Apesar da permanência no mesmo colégio, preferimos continuar com o trabalho com o 8º ano, sabendo que seriam turmas diferentes. Por duas semanas, lecionamos para as turmas A e B, segundo os conteúdos previstos no cronograma: contos e termos essenciais da oração.

Para este artigo, vamos relatar a experiência das regências com o gênero literário conto, em que percebemos maior conexão do alunado com o conteúdo, pois, como afirma Libâneo,

Na medida em que o processo educativo é indissociável da vida prática, a percepção é condicionada a essa atividade prática, que evidentemente tem a ver com a vida material e social dos alunos. Assim, as tarefas docentes de orientação da percepção ativa devem convergir para incrementar capacidades cognoscitivas, operativas e a capacidade crítica, simultaneamente. (LIBÂNEO, 1990, p. 186)

Apesar dos desafios encontrados em uma educação remota, os alunos se mostraram receptivos e dispostos a participar da maneira como preferiam, seja por escrito no *chat*, ou por

²⁵ No caso da plataforma de comunicação síncrona Google Meet, cada participante da reunião/aula é representado ora pela inicial de seu nome, ora por uma foto sua, ora por um avatar, que é, segundo o Dicionário *Online* de Português, “Representação de si mesmo, geralmente em meios virtuais, com o objetivo de personificar, para demonstrar uma imagem em ambientes virtuais.”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avatar/#:~:text=Significado%20de%20Avatar&text=%5BInform%C3%A1tica%5D%20Representa%C3%A7%C3%A3o%20de%20si%20mesmo,uma%20autoimagem%20em%20ambientes%20virtuais>. Acesso em: 18 jun. 2021.

²⁶ Devido à pandemia no início do ano de 2020, as aulas presenciais na UEL foram interrompidas e somente retomadas, mesmo assim de forma remota, no segundo semestre do ano. Isso gerou um descompasso com as aulas nas escolas do Paraná, que tiveram um período bastante breve de interrupção das suas atividades. O estágio curricular teve, pois, de acontecer em dois semestres letivos diferentes nas escolas.

meio do microfone, demonstrando interesse pelos contos escolhidos e pela conexão do tema com o entretenimento que consumiam diariamente: histórias fantásticas. Além de sempre responderem às perguntas, os estudantes demonstravam sua atenção ao trazer para a aula comentários impulsionados pelos contos escolhidos, emitindo opiniões sobre os mesmos e o que sentiam ao final da leitura. Cabe o agradecimento ao professor responsável pelas salas onde foram ministradas as aulas da regência, pela ajuda, quando necessário, como gerenciamento das ferramentas digitais de postagem e correção de trabalhos.

3. O conto

Em relação à escolha do conto como objeto de ensino, lembramos que esse gênero tem relação direta com as narrativas orais. (GOTLIB, 1988). Com essa origem ligada à característica essencialmente humana do contar histórias, além de sua extensão relativamente curta, o conto, em sala de aula, mostra-se como um meio eficaz de cativar a criatividade do aluno e de remeter as suas vivências e experiências com a literatura em seu sentido mais amplo. Qualquer aluno, mesmo que não leitor ativo, convive com este ato, desde os causos dos avós e membros mais velhos de sua comunidade, até séries e vídeos da internet que possuem todos esta mesma intenção: contar histórias. Ademais, o conto se torna um gênero extremamente proveitoso para sua utilização na docência por suas características estruturais: trata-se de um texto relativamente curto, com pequeno número de personagens, contendo uma narrativa geralmente linear, direta, sem muitos rodeios ou histórias paralelas.

Definido inicialmente como um gênero que precisa a todo custo levar a história na direção de um clímax, sem divagações, na modernidade surgem contistas que desafiarão essa definição, produzindo contos introspectivos que têm a intenção de mergulhar no íntimo das personagens. Neste caso, “o acontecimento pode não ter importância alguma [...], para dar lugar, porém, a outra espécie de matéria-prima, capaz de traduzir pelo menos uma realidade subjetiva.” (LINHARES, 1973, p. 29).

Na primeira aula, começamos com uma rápida conceituação do gênero, seguida de um olhar sobre os elementos da narrativa como descritos e identificados por Franco Júnior (2003): narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nas aulas seguintes, apoiamos-nos nesses

conceitos para analisar os textos escolhidos e, para cada conto, foram utilizadas duas horas-aula.

O primeiro conto utilizado foi *Um caso em Sokólniki*, de Liudmila Petruchevskaia. Começamos a discussão com uma definição do subgênero conto de terror ao qual pertence a obra da autora. Logo de início, a sala se mostrou interessada, expressando suas experiências com as produções de terror, entre filmes, séries e livros. A autora foi apresentada aos alunos com uma breve biografia, dando atenção ao fato de ser uma autora russa, não pertencente à produção nacional. Um dos estagiários realizou a leitura vocalizada do conto, seguida de perguntas que procuravam explorar as primeiras impressões da turma com o texto, enfocando a questão do terror. Por fim, identificaram-se os elementos da narrativa no conto trabalhado, atividade realizada em conjunto com os alunos.

O segundo conto trabalhado foi *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Iniciamos a aula com a apresentação do subgênero conto psicológico, típico da produção clariceana, perguntando sobre a impressão que os alunos tinham sobre a palavra “psicológico”, a qual foi imediatamente associada pelos mesmos a temas sobre saúde mental, em voga especialmente em tempos de pandemia. Após isso, ocorreu uma pequena descrição biográfica da autora, com ênfase em suas origens eslavas, tal como Liudmila. Além disso, para uma maior imersão na figura de Clarice, foi transmitido um pequeno corte de uma entrevista de Lispector. Seguimos a mesma abordagem das primeiras aulas: a leitura em voz alta por um dos estagiários, a discussão dos elementos de seu subgênero, finalizando com a identificação, dessa vez feita somente pelos alunos, dos elementos da narrativa no conto.

4. A avaliação

A avaliação, enquanto conceituada por Libâneo, é uma “tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa” (LIBÂNEO, 1990, p. 195). Ela cumpre muitas funções que não apenas se restringem à metrificação do rendimento escolar. Assim, no decorrer da regência, além de uma atividade final que colocou em teste o conhecimento dos alunos, avaliações foram realizadas durante todo o percurso, como exercícios de identificação das características dos contos e elementos da narrativa, bem como perguntas direcionadas, feitas

pelos estagiários, que procuravam levantar possíveis dificuldades no entendimento do conteúdo dado.

Se, durante as aulas de apresentação dos contos, se enfocou a identificação dos elementos da narrativa, a atividade final proposta aos alunos baseou-se neste conteúdo e em questões de cunho interpretativo. Na última aula, explicou-se brevemente a atividade final, que foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms* e disponibilizada aos alunos na sala do *Google Classroom* de cada uma das turmas.

Os exercícios da atividade final tinham como objeto de análise e interpretação o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, escolhido por sua construção clássica: personagens bem definidos por meio dos diálogos, entendidos aqui como elemento facilitador da leitura individual de cada aluno, descrições evidentes do espaço, narração linear, tempo bem demarcado e narrador facilmente identificável.

Descreveremos, agora, as questões dessa atividade, as expectativas dos estagiários nas respostas e dados sobre o resultado dos alunos. Foram propostas oito questões da seguinte maneira: na primeira, o aluno deveria escrever o enredo da história; durante as aulas, explicou-se enredo como sendo constituído por situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Poucos alunos atingiram o resultado esperado nessa questão. Ademais, a maior parte dos alunos preferiu responder com respostas mais curtas e gerais.

Em seguida, os alunos deveriam indicar as personagens do conto. Foi dada liberdade para que pudessem colocar somente as que interpretaram como sendo as principais ou todas as que podiam identificar no texto. Resultado satisfatório foi alcançado pela maioria dos estudantes, com alguns excedendo as expectativas e separando as personagens entre principais e secundárias.

A terceira questão pedia para que o aluno transcrevesse um trecho que demonstrasse a passagem do tempo no conto. A maior parte dos estudantes também alcançou um resultado satisfatório, com alguns colocando mais de um exemplo retirado do texto. Notamos o uso recorrente de passagens muito longas para exemplificar o que foi pedido, indicando insegurança com relação à identificação das palavras que demonstrassem tempo na narrativa.

Depois, foi pedido para que identificassem o espaço onde ocorria a história. Nas respostas, percebemos confusão na identificação de onde ocorria a história, talvez pela maneira como o conto fosse construído, pois apesar de focar sua narração nas personagens principais,

os objetos inanimados “agulha” e “linha”, saía por vezes desse foco para dizer sobre os personagens humanos secundários que circundavam a história.

A quinta questão, de múltipla escolha, pedia para que os alunos respondessem qual tipo de narrador era *predominante* na história – terceira ou primeira pessoa (observador ou personagem). Utilizou-se o termo “predominante” em razão da presença, apenas no último parágrafo do texto, de um narrador em primeira pessoa. Por esse motivo, talvez, essa questão foi bastante dividida com relação aos resultados, apresentando por volta de 65% de acerto, ou seja, que o narrador predominante se encontrava na terceira pessoa.

Seguiram-se às questões de identificação dos elementos da narrativa, três questões interpretativas. Na primeira delas, de múltipla escolha, o aluno deveria demonstrar sua habilidade de interpretação com relação às personalidades das personagens, identificando a ideologia que o “alfinete” possuía com relação ao seu trabalho. Nessa questão, os alunos demonstraram bastante facilidade, já que a grande maioria da turma assinalou a alternativa correta.

A segunda questão interpretativa, também de múltipla escolha, pedia que o aluno identificasse o sentimento predominante na fala “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária” (ASSIS, 1975, p. 103), feita por um personagem ao final da narrativa, indicando que ele teria o mesmo sentimento que a agulha na história; a grande maioria dos alunos acertou essa questão.

A última questão perguntava se o aluno achava justo o que ocorria na relação de trabalho entre a agulha e a linha, conforme descrita no conto. Por remeter à opinião de cada aluno e demandar senso crítico, além de capacidade interpretativa, nosso critério para a correção dessa resposta foi a presença de uma justificativa bem desenvolvida. Percebemos uma predominância de respostas que escapavam a algo definitivo (sim/não), por mais que a maioria justificasse sua resposta claramente indo na direção do “não”. Apesar disso, a maior parte dos alunos explicou bem sua opinião, com respostas mais longas e bem elaboradas.

5. Conclusão

O estágio curricular obrigatório realizado de maneira remota trouxe, a princípio, diversas inseguranças. No entanto, superando as expectativas, ele se tornou muito bem

desenvolvido, visto que tivemos o apoio da supervisora de estágio e da professora do colégio, mas, acima de tudo, tivemos o apoio dos estudantes. Quando terminamos nossa regência, muitos deles ligaram a câmera e soltaram algumas lágrimas, além disso, as mensagens de carinho no *chat* demonstraram que todo o esforço tinha valido a pena. Fica evidente que gostaríamos de conhecê-los presencialmente, todavia nos sentimos abraçados mesmo com a distância física.

O trabalho docente com o 8º ano se torna, para muitos, um desafio, contudo, para que o trabalho seja satisfatório, é preciso que se levem em conta diversos fatores, entre eles, que são crianças no processo de adolescência e que a cada dia estão se descobrindo, por isso um diálogo sincero, uma abertura espontânea e um afeto natural fazem a diferença para esses indivíduos. Nós, estagiários, nunca nos esquecemos do contexto que estávamos vivendo, isto é, a pandemia de COVID-19, fomos bem compreensíveis com a realidade e muito comprometidos com as aulas, dessa forma, um trabalho cativante e de aprendizado eficiente foi percebido, principalmente nas atividades desenvolvidas por eles, já relatadas neste artigo.

Por fim, acreditamos que o trabalho docente pode ser o combustível para um ser humano se tornar crítico e empático com o mundo e as pessoas a sua volta. Destacamos, ainda, que depois dessa experiência, nos tornamos pessoas melhores, seja no quesito acadêmico, pois estamos no processo de formação profissional, seja no quesito humano, comprometidos em transformar o mundo num lugar melhor.

Referências:

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Um apólogo. In: ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Contos**. Rio de Janeiro: Agir, 1975. p. 100-103.

COLL, César; MAURI, Teresa, ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93. Disponível em: https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_cfc4f1bb171846e98d5ac1abf0d28a5e.pdf. Acesso em: 31 maio. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOTLIB, Nádía Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.

JUNIOR, Arnaldo Franco. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003. p. 32-56.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LINHARES, Temístocles. **Vinte e dois diálogos sobre o conto brasileiro atual**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 393-396.

MELLO, Diene Eire de. Educação a distância, educação online e atividades remotas. In: **Grupo de Estudos em Didática, Aprendizagem e Tecnologia**. Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em: https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_7e97e07959f14adea8a12725f0960ae0.pdf. Acesso em: 31 maio. 2021.

PETRUCHÉVSKAIA, Liudmila. Um caso em Sokólniki. In: PETRUCHÉVSKAIA, Liudmila. **Era uma vez uma mulher que tentou matar o bebê da vizinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 20-21.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **PPGL 30 anos – Melhores Teses e Dissertações**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 31 maio. 2021.