

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL/PROFLETRAS

Verônica Vitória de Oliveira Silva

**BOOKTUBE: A RESENHA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O
LETRAMENTO LITERÁRIO**

BELO HORIZONTE

2019

Verônica Vitória de Oliveira Silva

BOOKTUBE: A RESENHA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio dos Prazeres

BELO HORIZONTE

2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S586b Silva, Verônica Vitória de Oliveira.
Booktube [manuscrito] : a resenha literária como estratégia para o letramento literário / Verônica Vitória de Oliveira Silva. – 2019.
152 f., enc. : il., fots., grafs., color.
Orientador: Luiz Antônio dos Prazeres.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 127-130.
Anexos: f. 132-146.
Apêndices: f. 147-152.
1. Literatura – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Tecnologia educacional – Teses. I. Prazeres, Luiz Antônio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 807



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

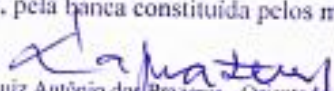
FOLHA DE APROVAÇÃO

BOOKTUBE: A RESENHA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

VERÔNICA VITÓRIA DE OLIVEIRA SILVA

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 09 de julho de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Luiz Antônio das Prazeres - Orientador
UFMG


Prof. Marcelo Chiaretto
UFMG


Prof. Luiz Venício Carvalhais Oliveira
UFMG

Belo Horizonte, 9 de julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e confiança para as situações de superação.

À minha família por compreender a minha ausência em determinados momentos e por sempre me motivar para que jamais desistisse.

Ao PROFLETRAS - UFMG e aos integrantes do corpo docente por colaborarem para que eu ampliasse meus conhecimentos e expandisse os horizontes da pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Antônio dos Prazeres, por acreditar no projeto desde o início e pelo suporte durante a execução de cada etapa do trabalho.

À equipe da Escola Estadual Manoel Batista por confiar na importância do estudo, em especial à direção, a qual permitiu sem nenhuma objeção a aplicação do projeto, e aos companheiros de profissão que se mostraram solícitos e colaboraram quando foi necessário.

Aos colegas da turma do PROFLETRAS pela colaboração, companheirismo e disponibilidade, por estarem sempre prontos para ouvir e cooperar nos momentos de maior angústia, em especial Levi, Jane, Ivan, Fabiana e Aline.

Aos alunos envolvidos, pelo empenho e dedicação durante todas as oficinas, facilitando o alcance dos resultados positivos

A todos que de alguma forma fizeram parte desse processo e contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo traz uma pesquisa de intervenção de caráter qualitativo aplicada em turmas de 8º ano no município de Pará de Minas, na Escola Estadual Manoel Batista, com o objetivo de estimular o letramento literário através da leitura do gênero conto no Ensino Fundamental II, tendo o professor como mediador e a internet como canal de socialização das experiências vivenciadas. A pesquisa surgiu após observação do comportamento dos alunos que demonstravam manter o hábito de ler livros literários, além disso, atentou-se para o fato de que os estudantes em geral costumam apresentar características semelhantes. Nesta pesquisa buscou-se uma alternativa que pudesse facilitar o processo de letramento literário com a utilização de ferramentas tecnológicas próximas ao cotidiano dos jovens. Assim, desenvolveu-se uma sequência de atividades envolvendo leitura literária de contos, análise e interpretação e compartilhamento das impressões por meio de resenhas audiovisuais divulgadas em um canal de vídeos na internet. A expectativa era de que os alunos experimentassem um contato prazeroso com a literatura, partindo de um nicho com o qual se familiarizam e que este material pudesse ser uma possibilidade para auxiliar o professor em outras turmas. Para o embasamento teórico, foram considerados os apontamentos de COSSON (2006) que define o letramento literário e sugere alternativas a serem usadas em sala; TODOROV (2009) e CÂNDIDO (1998) que discorrem sobre a necessidade da literatura e o poder humanizador que ela pode exercer na vida e no convívio social do leitor; e SOARES (2011) que aponta algumas falhas no processo de escolarização da leitura literária e os prejuízos que ela pode causar, SOARES (2000) e KLEIMAN (2002) que sustentam a definição de letramento, dentre outros nomes que contribuíram para uma argumentação sólida em prol da educação literária. A sequência desenvolvida e aplicada nas turmas referidas é uma adaptação da teoria de sequência básica de letramento literário proposta por COSSON (2006), nela foram criadas oficinas nas quais os alunos participavam de várias atividades com estratégias para despertar o interesse no literário, tendo como desfecho a gravação de vídeos com resenhas literárias. Tendo em vista que o letramento literário é um processo que deve-se construir ao longo do processo escolar, considera-se que o resultado esperado tenha sido atingido, já que os alunos envolvidos mostraram-se bastante empolgados e motivados no trabalho desenvolvido, proporcionando que as aulas de literatura fossem mais leves e mais consistentes, por priorizarem de fato a leitura, o que foi desde o início buscado pela pesquisa, numa tentativa de contribuir para o letramento literário.

Palavras-chave: letramento literário, literatura, booktube, resenha literária.

ABSTRACT

The present study presents a qualitative intervention research applied in 8th grade school in Pará de Minas, at the Escola Estadual Manoel Batista, with the objective of stimulating literary literacy by reading the genre story in Elementary School II, having the teacher as mediator and the internet as a channel of socialization of the lived experiences. The research emerged after observing the behavior of students who demonstrated to maintain the habit of reading literary books, in addition, it was noted that students usually have similar characteristics. In this research we sought an alternative that could facilitate the process of literary literacy with the use of technological tools close to the daily life of young people. Thus, a sequence of activities involving literary reading of stories, analysis and interpretation and sharing of the impressions through audiovisual reviews published in an internet video channel was developed. The expectation was that the students would experience a pleasant contact with literature, starting from a space with which they become familiar and that this material could be a possibility to help the teacher in other classes. For the theoretical foundation, the notes of COSSON (2006), which defines literary literacy and suggests alternatives to be used in the classroom; TODOROV (2009) and CÂNDIDO (1998) that discuss the need of literature and the humanizing power that it can exert in the life and social life of the reader; and SOARES (2011), which points out some shortcomings in the literary reading schooling process and the harm it can cause, SOARES (2000) and KLEIMAN (2002) that support the definition of literacy, among other names that contributed to a solid argumentation in for literary education. The sequence developed and applied in the referred classes is an adaptation of the basic sequence theory of literary literacy proposed by COSSON (2006), in which were created workshops in which the students participated in several activities with strategies to arouse the interest in the literary, having as a result the recording of videos with literary reviews. Considering that literary literacy is a process that must be built throughout the school process, it is considered that the expected result has been achieved, since the students involved were very excited and motivated in the work developed, providing that the literature classes were lighter and more consistent, because they really prioritized reading, which was sought from the beginning from the research, in an attempt to contribute to literary literacy. .

Keywords: Literary Literacy, Literacy, Booktube, Literacy review.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Alunos durante motivação para leitura na sala de informática	74
Foto 2 - Alunos durante atividade de leitura e escrita de contos	92
Foto 3 - Processo de edição dos vídeos	113
Foto4 - Resenha de “Os dentes de Berenice”	114
Foto 5 – Efeitos audiovisuais utilizados na resenha.	115
Foto 6 – Resenha “Domingo no bairro”	118
Foto 7 – Resenha “O tesouro na floresta”	119
Foto 8 – Resenha “O gato preto”	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Final criado pelo aluno Alexandre.....	94
Figura 2 - Final criado pela aluna Maria Clara.....	95
Figura 3 -Resenha “O retrato oval”	105
Figura 4 -Resenha “O tesouro na floresta”	106
Figura 5 -Isabela sobre a resenha de O travesseiro de penas de Horácio Quiroga (Tatiana Feltrini)	107
Figura 6 - Dimmy sobre a resenha de O travesseiro de penas de Horácio Quiroga (Tatiana Feltrini)	108
Figura 7 -Thalita sobre a resenha de “O travesseiro de penas” de Horácio Quiroga (Tatiana Feltrini)	108
Figura 8 -Alexandre sobre a resenha de O Hobbit de Tolkien (Fetichismo literário)	108
Figura 9 - Thaís sobre a resenha de O Hobbit de Tolkien (Fetichismo literário).....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Meio de comunicação mais utilizado (1ª menção).....	15
Gráfico 2: Porcentagem de leitores no Brasil.....	23
Gráfico 3: Perfil de leitores brasileiros.....	24
Gráfico 4 – Livros lidos por ano.....	61
Gráfico 5 – Prática de abandono da leitura	62
Gráfico 6- Tempo dedicado à leitura.....	63
Gráfico 7 – Suficiência do tempo dedicado à leitura.....	63
Gráfico 8 – Elementos dificultadores do hábito de leitura.....	65
Gráfico 9 – Influências no gosto pela leitura.....	65
Gráfico 10 - Como o nasce o interesse por um livro.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Livros arrolados como lidos.....	67
Quadro 2 - Contos a serem lidos.....	102

Sumário

1.INTRODUÇÃO	12
1.2 Justificativa.....	14
2. OBJETIVO GERAL	17
Objetivos específicos	17
3. O ENSINO DA LITERATURA E A LEITURA NO BRASIL	19
4. REFERENCIAL TEÓRICO	
4.1 Literatura	26
4.2 Concepções de letramento	28
4.2.1 O letramento literário	30
4.3. O legado do clássico e o potencial educativo da literatura	35
4.4 O papel formador e humanizador da leitura literária	36
4.5. A inadequada escolarização da literatura.....	39
4.6 A necessidade de uma leitura crítica.....	48
4.7 Gêneros resenha oral e escrita	49
5. METODOLOGIA	56
5.1. Etapas da aplicação	58
5.2. Descrição dos envolvidos	60
5.3. Análise do questionário inicial	61
6. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA E RESULTADOS	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	132
APÊNDICES	147

1. INTRODUÇÃO

A partir da observação diária dos alunos em sala de aula, durante várias conversas informais e práticas pedagógicas que envolvem a leitura, nas quais a maioria deles sempre afirmava categoricamente que “não gostava de ler”, referindo-se, nesse caso, a textos literários, deu-se esta iniciativa de desenvolver um uma atividade interventiva com intenção de mudar o conceito de literatura cultivado pelos estudantes.

Por meio de um levantamento em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Manoel Batista, onde foi aplicada a proposta, através de questionamentos sobre os gêneros discursivos com os quais eles tinham contato e a frequência com que realizavam leituras tanto na escola quanto fora dela, o problema evidenciou-se. Algumas respostas já eram esperadas, como dizer, por exemplo, que leem e escrevem mensagens por meio de celular e computador diariamente, mas não costumam escrever ou ler muitos textos fora da esfera digital; outras surpreenderam, como o fato de cerca de 70% desses alunos afirmarem não se lembrar da última vez em que leram um livro literário inteiro.

O levantamento confirmou que existiram adversidades no desenvolvimento da leitura literária nesses alunos que, mesmo após vários anos, não consolidam todas as habilidades de leitura e não demonstram o devido interesse em atividades de leitura, em grande parte por dificuldade de compreensão dos textos, em especial desse objeto estético, o texto literário. A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* também trouxe considerações sobre esse aspecto, mostrando que essa falha pode ser percebida na população como um todo. Usando como referência as respostas daqueles que se consideram não leitores, evidenciou-se a principal barreira para a promoção da leitura e a formação de leitores, uma vez que

somente 33% deles [não leitores] respondem que não encontram nenhuma dificuldade para ler. A cada edição da pesquisa aumenta o número dos que afirmam ter alguma dificuldade para ler. Quando comparamos com os resultados das edições anteriores, surge uma preocupação que coloca em suspenso a avaliação positiva sobre os indicadores de leitura: em 2007, 48% dos não leitores disseram não ter dificuldades, e, em 2011, 43%. Estamos piorando? Mais brasileiros dizem, em 2015, que não leem porque têm alguma dificuldade para ler. Entre eles, 17% indicam algum problema físico (o que muitas vezes é argumento para não confessar que não sabe

ler). Apesar dessa dificuldade ter sido mais citada nesta edição, os demais (60%) indicam dificuldade de compreensão ou habilidade leitora. (FAILLA, 2016: 36)

Isso leva a crer que o pouco contato dos alunos e da população em geral com os livros e a literatura pode ser também reflexo das dificuldades de leitura como um todo. Supõe-se que esses obstáculos para ler provoquem certa rejeição por parte dos alunos porque, ao apresentarem dificuldades de compreensão dos textos, preferem abandonar a leitura, por falta, talvez, de uma motivação que garanta a recompensa para essa tarefa.

Soma-se a isso a omissão do próprio sistema educacional, que acaba associando essa falha ao Ensino Fundamental I, responsável pelo trabalho de educação formal com crianças de seis a nove anos, como se a formação de leitores fosse obrigação da escola apenas nessa fase de escolarização, apoiados no argumento que os anos iniciais “podem ser responsáveis pelo prosseguimento do interesse literário, em todas as outras fases da escolaridade” (MACHADO; CORRÊA, 2010: 110). Tal argumento é bastante plausível para justificar que a leitura literária deve ser estimulada nos primeiros ciclos de educação, porém, mesmo que isso ocorra, é de extrema necessidade que essa atividade prossiga nas séries seguintes. No entanto, se há uma má formação nas séries iniciais, o professor das séries seguintes acaba, por consequência, avaliando aquilo que o aluno já sabe ou deveria saber e não assume a responsabilidade formativa, como se não fosse sua a tarefa.

É intrigante e de certa forma misteriosa a mudança ocorrida na passagem do Ensino Fundamental I para o II. Enquanto nos primeiros anos da Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, as crianças costumam se empolgar ao participar de rodas de leitura, contação de histórias e diversas atividades de envolvam narrativas; na transição para o ciclo seguinte, os alunos por vezes desenvolvem repulsa e começam a achar a leitura literária sem significado, realidade levada para as séries seguintes até o Ensino Médio, quando são inseridos estudos de análise literária e leitura de clássicos e avaliação dessa leitura. No Ensino Médio, os alunos deveriam estar preparados para leituras e análises mais complexas, mas não é o que ocorre, visto que há certa quebra no contínuo processo de formação do leitor.

Dentre as hipóteses levantadas para essa interrupção na rotina de ler, pode-se pensar na mudança de formato, já que, ao mudar de ciclo, mudam-se também os hábitos, perde-se a ludicidade e a escola torna-se mais “séria”. “Quando os alunos mudam de segmento, sentem-se como se estivessem mudando de escola [isso também costuma ocorrer]. E aí ficam perdidos, porque há grande fragmentação nas ações” (CAFIERO, 2010: 89.). Outro elemento influenciador é a existência de professores que ainda restringem suas práticas de leitura à literatura clássica e um estudo historiográfico de determinadas obras, como se predeterminassem uma lista com o que é a boa literatura e os textos mais contemporâneos aos alunos não tivessem qualidade. A própria tendência do sistema educacional em privilegiar o raciocínio, a lógica em detrimento da emoção, pode contribuir para o cenário apresentado. Essa reflexão é abordada por Vera M. Tietzman Silva, (2009), no livro *Leitura literária & outras leituras*:

A emoção, a intuição, a sensibilidade, a arte são parte dos interesses da pré-escola e das séries muito iniciais, mas, à medida que o aluno se desenvolve física e psicologicamente e avança na sua vida escolar, as disciplinas que lidam com as manifestações criativas vão se restringindo cada vez mais.” (SILVA, V.M.T, 2009: 46)

Esta é, portanto, uma tentativa de estabelecer a conexão entre a leitura prazerosa no início da vida escolar e a leitura denominada complicada dos clássicos no Ensino médio, intervindo nas práticas de leitura do segundo ciclo do fundamental, que tem se mostrado a raiz do problema.

1.2. Justificativa

Este trabalho justifica-se pela necessidade de se desenvolver nos alunos as capacidades de ler, compreender e interpretar textos literários, na intenção de tornar possível o letramento literário, visando à formação de alunos mais preparados para uma leitura literária autônoma e, principalmente, que sintam prazer ao fazer isso.

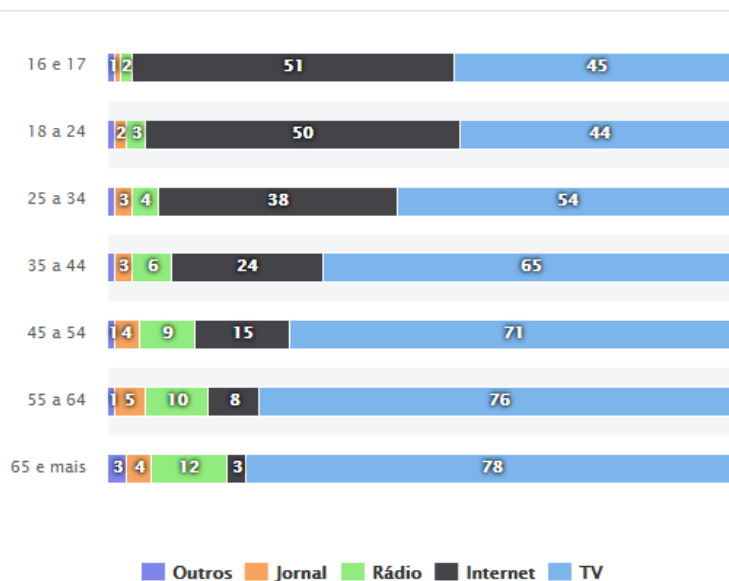
Tal pretensão mostra-se indispensável no momento atual, no qual jovens têm cada vez mais atrativos concorrentes aos livros, já que encontram facilmente prazer em diversas outras atividades como jogos *online*, redes sociais de interação multimídia e narrativas audiovisuais como as séries e sagas extremamente populares.

A leitura como fruição vem tendo que dividir espaço com essas realidades na atualidade e “os jovens parecem não ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos” (COSSON, 2014: 12). Apesar de a já apresentada pesquisa Retratos da leitura parecer relativizar tal comentário, traz informações que confirmam a observação de Cosson. Os brasileiros entrevistados, leitores e não leitores, quando questionados sobre atividades que gostam de fazer no tempo livre, citaram a televisão em primeiro lugar, seguida da internet e demais atividades em celulares e computador, somente 24% das citações foram sobre leitura em livros e outros materiais (FAILLA, 2016: 37).

Os resultados da pesquisa citada não permitem análise dessa informação tendo em vista a faixa etária dos entrevistados, mas corrobora os dados obtidos também em 2016 pelo Governo Federal durante sondagem sobre o uso de mídias no país (Pesquisa brasileira de mídia - 2016). Entretanto, segundo as essa verificação, a internet já teria ultrapassado a televisão como meio de comunicação mais utilizado entre os jovens, apesar de a TV ainda ocupar a primeira posição quando considerada a população geral. Sendo assim, se levada em conta a idade dos alunos em questão, é provável o abandono da leitura pela escolha da internet nas horas vagas mostre-se ainda mais evidente.

Gráfico1: Meio de comunicação mais utilizado (1ª menção)

FAIXA ETÁRIA



Fonte: Pesquisa brasileira de mídia - 2016

No entanto, a literatura continua, embora cada vez mais discreta, nas escolas e permanece nos documentos oficiais nos quais se baseiam, ou pelo menos deveriam se basear, as práticas em sala de aula. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto literário é tido “como uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1998:29), e sua presença no cotidiano escolar defendida como necessária:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1998: 29)

O documento, apesar de diluir a educação literária no tópico geral da leitura, trata da literatura como forma de conhecimento, o que justifica sua presença na sala de aula. Oliveira (2012) explica o motivo, uma vez que, para essa pesquisadora:

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. (OLIVEIRA, 2012: 42)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), documento mais recente, sugere a Educação literária como eixo específico, apesar de manter relação estreita com o eixo Leitura. Neste caso, a literatura é vista também como forma de conhecimento; entretanto há destaque maior para a formação de um leitor capaz de aprender a apreciar a literatura como arte, fruição estética. O texto se volta ainda para a possibilidade de expansão dos conhecimentos e visões de mundo a partir da experiência com mundos ficcionais, tomando

arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018: 137).

Entretanto, mesmo a relevância dos estudos literários estando presente em documentos oficiais e ser defendida por professores e pesquisadores, na prática, a formação do leitor literário tem se mostrado tarefa extremamente exaustiva e infrutífera. Por isso, acredita-se que este estudo e a proposta de intervenção são uma tentativa de fazer com que os alunos sejam capazes de compreender a literatura como expressão de ideias, para que leiam sem o comprometimento de fazer um estudo linguístico voltado para aspectos gramaticais ou estruturais de determinado gênero e consigam comentar, discutir e até mesmo recomendar os livros para outros tantos jovens com argumentos consistentes e bem embasados.

A leitura literária vem sendo trabalhada nas escolas de maneira imprópria, uma vez que os alunos têm contato apenas com trechos isolados de determinadas obras, sem levar em consideração quem é aquele autor, quais suas motivações para aquela produção, quanto daquele gênero literário pode ser considerado ficcional e quanto é representação da realidade. Enfim, o texto literário vem sendo usado apenas como suporte para questionários voltados unicamente para identificação de informações explícitas nas supostas interpretações ou ainda como pretexto para estudos linguísticos de sintaxe e de morfologia, afastando-se do que é defendido e comprovado por diversos teóricos e recomendado pelos documentos oficiais. Sendo assim, uma contribuição, ainda que discreta, para um tratamento mais adequado da literatura nas escolas motiva e justifica o presente trabalho.

2. OBJETIVO GERAL

Formular e desenvolver um projeto de ensino que estimule o letramento literário através da leitura do gênero conto no Ensino Fundamental II, tendo o professor como mediador e a internet como canal de socialização e compartilhamento das experiências vivenciadas a partir do contato com o texto literário e suas especificidades.

2.1. Objetivos Específicos

São objetivos específicos deste trabalho voltado para a área de literatura:

- Analisar conceitos relacionados à leitura literária, ao papel formador da leitura e à importância da mediação no letramento literário.
- Investigar a experiência de leitura adquirida anteriormente pelos alunos do ensino fundamental de uma turma específica.
- Promover práticas de leitura que valorizem a literatura e estimulem o reconhecimento de seu papel social e formador;
- Mediar a leitura de textos literários canônicos ou não, analisando sua atemporalidade e as especificidades da arte literária
- Estimular a socialização das leituras como forma de compartilhar experiências e evocar a sensibilidade;

3. O ENSINO DA LITERATURA E A LEITURA NO BRASIL

Um dos assuntos de maior discussão entre professores de língua portuguesa é a ausência nos alunos da prática de leitura e a dificuldade em formar leitores de literatura. Tradicionalmente tem-se o costume de dizer que os jovens não leem ou não apreciam a boa literatura, o que acabou transformando-se um “lugar-comum”, principalmente no meio escolar. No livro *Oficina de leitura: teoria e prática*, Ângela Kleiman comenta algumas dessas afirmações feitas por parte de diversos professores de Língua portuguesa:

“Os meus alunos não gostam de ler” é, sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre professores. E um dos primeiros comentários a serem feitos quando, ao terminar uma palestra sobre leitura, abre-se a sessão para perguntas ou esclarecimentos (KLEIMAN, 2002: 15).

Como possível explicação para essa realidade, a autora expõe aspectos relativos ao funcionamento da sala de aula, ao processo de formação do professor e “ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro” (KLEIMAN, 2002), já que culturalmente a leitura não é uma tradição para a maioria das pessoas no país. Esses e outros fatores apresentados, como a resistência por parte de alunos e familiares em trabalhar com textos, por exemplo, sob uma visão de que os textos como suporte para análises gramaticais, são enfrentados diariamente por professores que buscam o desenvolvimento dos alunos como leitores (KLEIMAN, *id.*).

A dificuldade em abordar a leitura em sala torna-se ainda maior quando se trata da leitura literária, por não apresentar aspectos pragmáticos claros. Diferente do que ocorre em outras dimensões discursivas, a leitura literária

caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser ela uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. (MACHADO, CORRÊA, 2010:126)

Assim sendo, a literatura é pouco valorizada e considerada por muitos algo supérfluo, que já deveria ter sido retirado das grades curriculares do ensino básico, dando lugar a outros conteúdos ou até mesmo a outros aspectos da Língua Portuguesa, os quais seriam muito mais úteis para o futuro do aluno, como o ensino

voltado para aspectos sobre a língua, o que, por vezes, remete ao entendimento desse objeto como sistema de regras e normas que devem ser aprendidas para uma fala e uma escrita “corretas”. Segundo Rildo Cosson, para muitos a literatura não passaria um “verniz burguês de um tempo passado” inútil nos tempos atuais (COSSON, 2006:10).

Os chamados “defensores da diversidade cultural contemporânea” consideram que as obras literárias deveriam ceder lugar a vídeos, shows e demais produções audiovisuais, por exemplo, argumentando que tais elementos são mais presentes no cotidiano extraescolar. Aqueles que pensam sob essa perspectiva afirmam que “a centralidade da literatura na escola fazia sentido no passado quando ela era o veículo preferencial da cultura, mas manter essa situação hoje seria um caso de anacronismo porque o texto literário já não é mais relevante na formação cultural dos jovens [...] sendo perfeitamente dispensável.” (COSSON, 2014: 14). O próprio livro didático, ainda a principal ferramenta disponível ao professor, adequando-se às novas mais novas teorias de ensino da língua, “as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado (COSSON, 2014: 13)” vem limitando o espaço dos textos literários, cedendo espaço a outros gêneros discursivos.

Tais afirmações podem ser facilmente comprovadas, se levado em consideração o livro didático. Considerando-se, por exemplo, a coleção *Português linguagens*, edição de 2015, percebe-se, já pelo sumário (ANEXO 1) que os gêneros literários aparecem em menor quantidade que os não literários. Cada capítulo, de acordo com o sumário, é norteado por um gênero discursivo, no livro do 8º ano são citados nove textos: texto teatral escrito, crítica ou resenha literária, crônica, crônica argumentativa, anúncio publicitário, carta do leitor, carta reclamação e solicitação, texto de divulgação científica, os literários aparecendo, dessa forma, em menor número. O livro em questão foi escolhido como exemplo por ser, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o livro didático adotado pela maioria das escolas no país em 2016.

Apesar de em menor quantidade, os gêneros literários ainda aparecem em vários capítulos, e os citados como norteadores das unidades são consideravelmente explorados, a questão é que há várias atividades em que textos

literários aparecem apenas como suporte para análises linguísticas e muitas vezes usando apenas trechos. Não que esta seja dispensável, mas poderia estar associada a uma interpretação e análise dos aspectos literários ali presentes. Isso acontece, por exemplo, na atividade que utiliza o poema “Texto futuro” de Affonso Romano de Sant’Anna para identificação de sujeito e formas verbais unicamente.

EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Affonso Romano de Sant’Anna, e responda às questões de 1 a 3.

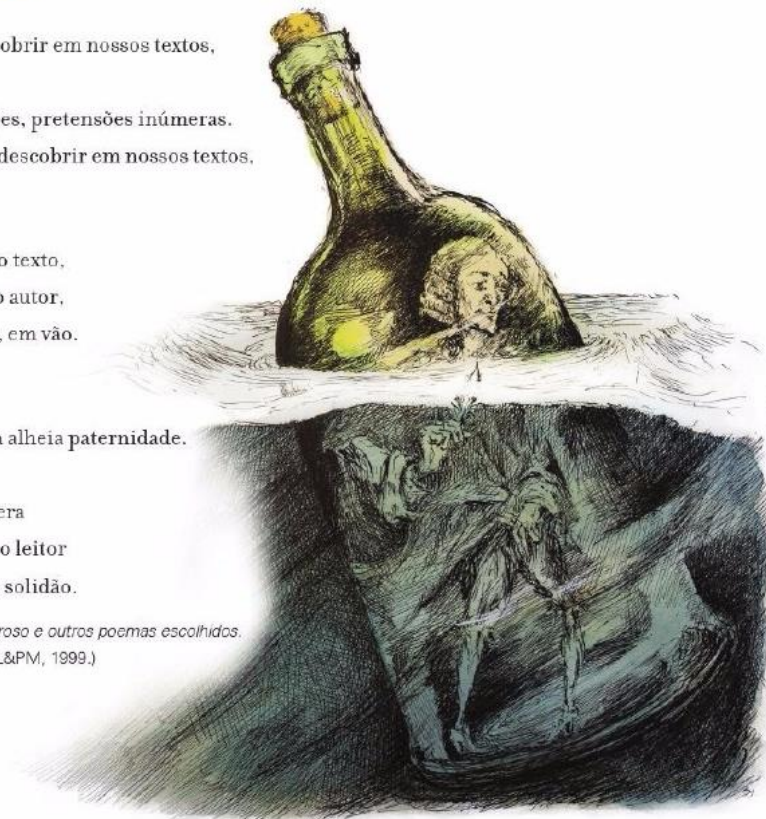
Texto futuro

O que vão descobrir em nossos textos,
não sabemos.
Temos intenções, pretensões inúmeras.
Mas o que vão descobrir em nossos textos,
não sabemos.

Desamparado o texto,
desamparado o autor,
se entreolham, em vão.

Órfão,
o texto aguarda alheia paternidade.
Órfão,
o autor considera
entre o texto e o leitor
— a desletrada solidão.

*(Intervalo amoroso e outros poemas escolhidos.
Porto Alegre: L&PM, 1999.)*



A. Scuderi Cabral

1. Identifique e classifique os sujeitos das seguintes formas verbais presentes no poema:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| a) sabemos <i>nós – desinencial</i> | c) aguarda <i>o texto – simples</i> |
| b) temos <i>nós – desinencial</i> | d) considera <i>o autor – simples</i> |

2. Há, no poema, dois verbos na 3ª pessoa do plural.

- a) Quais são eles? *vão, entreolham(-se)*
- b) Identifique, se possível, e classifique o sujeito de cada um deles.
vão: sujeito indeterminado; entreolham(-se): o texto e o autor – sujeito composto

3. Explique o papel do sujeito indeterminado na construção de sentidos no poema.

O poema faz referência a uma leitura que será feita no futuro. Assim, a opção do eu lírico pela indeterminação do sujeito é coerente, uma vez que não está ao alcance dele saber quem serão, no futuro, esses leitores.

30

Fonte: *Português linguagens*, p.30.



Foi analisado também o livro usado na escola em questão, *Projeto Teláris – Português*, o qual apresenta os gêneros mito, crônica, texto expositivo, texto de divulgação científica, texto de opinião, anúncio publicitário, texto teatral escrito, letra de canção, para o 8º ano. A abordagem feita por este é um pouco diferente, tenta associar à leitura diversas possibilidades, o aluno lê, interpreta, analisa e após esse percurso observa como os aspectos linguísticos podem contribuir para as intencionalidades do texto.

Ambos trazem ainda seções com sugestões de livros que o professor pode propor a leitura em sala, mas estas páginas são geralmente ignoradas. Em meio a esse cenário, as práticas de leitura literária são muitas vezes vistas como um momento de descanso, em que os professores entregam livros aos alunos aleatoriamente, por vezes ignorando qualquer critério de seleção, levando a uma leitura silenciosa e solitária, sem a devida mediação que estabeleça a ponte a ser construída entre livro e leitor ou objetivo claro, como se a leitura de literatura fosse algo simples e natural para o aluno, desconsiderando a profundidade e as reflexões dos textos, como se fossem meras representações do real, mera fantasia usada para entreter.

Essa falta de mediação que acontece em muitos casos é uma das causas da não formação de leitores. Isso porque o texto literário tem maneiras próprias de atingir o leitor, diferente da objetividade de um gênero jornalístico, por exemplo, todavia, para um leitor inexperiente e iniciante, há a necessidade de uma mediação, que deveria ser a base para uma boa formação, uma vez que, mesmo determinado texto literário sendo rico em conteúdo e reflexões, o aluno dificilmente compreenderá todas as questões postas pelo autor, sem que haja uma condução por parte de um leitor experiente, que facilitará o caminho até esse texto.

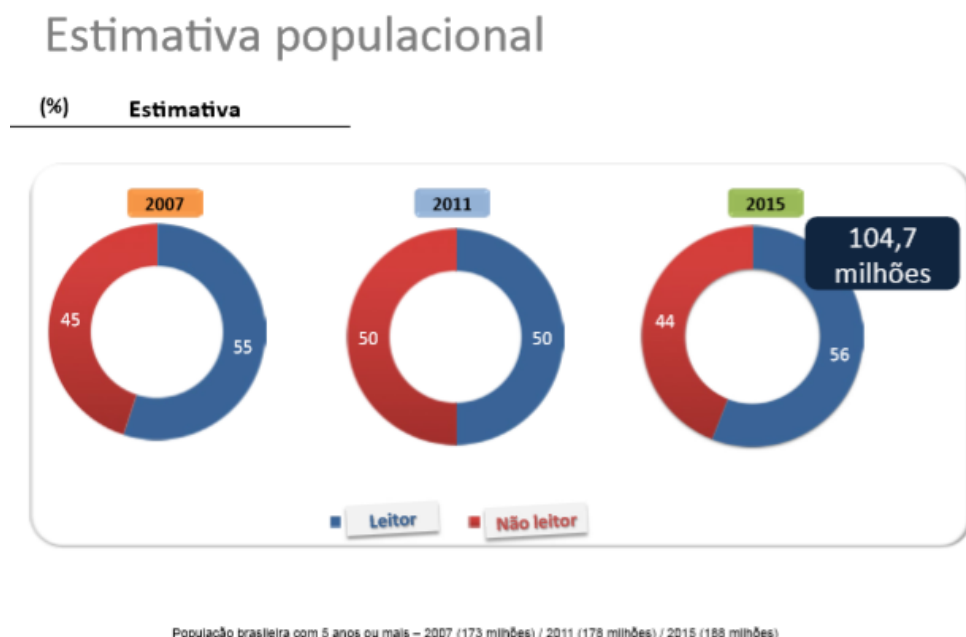
Práticas como a descrita são condenáveis e criticadas inclusive pelos documentos oficiais. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, considera que a “literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens.” (BRASIL, 1998: 29). Ainda segundo o documento, uma abordagem do texto literário afastaria

uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998: 30)

Porém, apesar de contestadas pelos próprios documentos oficiais, tais práticas são frequentes e, em muitos casos predominam nas salas de aula, dificultando o trabalho com a leitura e causando o efeito contrário, o afastamento.

Em contrapartida, alguns dados otimistas advindos de pesquisas recentes parecem atenuar a gravidade da questão. Realizada no ano de 2015 e publicada no ano seguinte, a 4ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo instituto Pró-livro e organizada por Zoara Failla, registrou resultados surpreendentes, os quais demonstram um aumento no número de pessoas que se consideram leitores no país. Os dados divulgados mostram um aumento proporcional de 50%, em 2011 para 56% da população, em 2015.

Gráfico 2: Porcentagem de leitores no Brasil



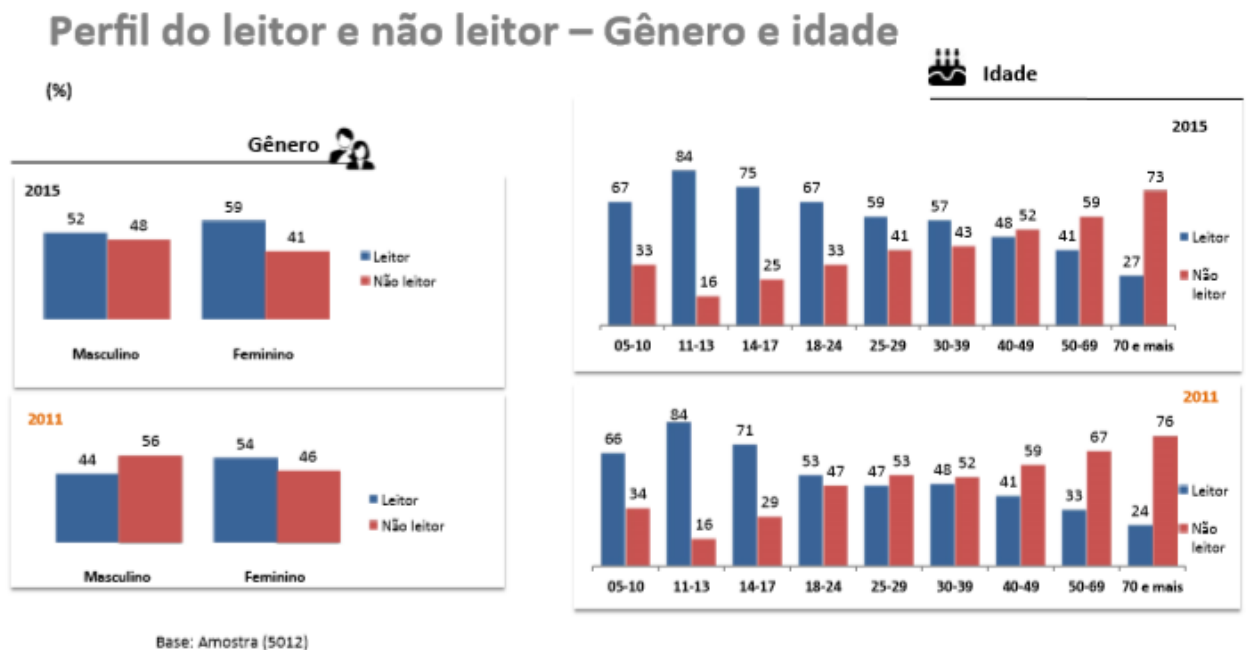
Fonte: Retratos da leitura no Brasil (p.185)

Entre os jovens, a pesquisa mostra-se ainda mais otimista, os dados apontam que

84% daqueles que têm de 11 a 13 anos se declararam leitores e 75% daqueles que têm de 14 a 17 anos também informaram ser leitores, isso, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. Sem dúvida, são percentuais bem acima dos 56% apontados pela pesquisa como o percentual de leitores da população brasileira como um todo. (CECCANTINI, 2016: 85).

Assim sendo, de acordo com a pesquisa, o percentual de jovens que se consideram leitores é superior ao da média geral do leitor brasileiro. Essa melhora deve ser considerada positiva no que se refere à consolidação de uma nação leitora, porém o número de não leitores permanece alto e os critérios utilizados para considerar os entrevistados como leitores – ter lido um livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à pesquisa –, faz com que tal instrumento de pesquisa torne-se consideravelmente flexível.

Gráfico 3: Perfil de leitores brasileiros



Fonte: Retratos da leitura no Brasil (p.186)

Outro fator interessante revelado pela pesquisa, estritamente ligado à sala de aula, é o tipo de leitura feita pelos entrevistados, os quais afirmam que leem mais

por conta própria do que por indicação da escola, dado considerado vantajoso, pelo fato de estarem realizando a leitura por prazer, sem imposições. Dessa forma, isso pode ser visto como um alerta para as escolas, pois mostra claramente que as leituras propostas em sala de aula não estão obtendo o efeito pretendido na formação dos alunos como leitores.

Não se pode desconsiderar que muitos professores têm tentado novas abordagens em busca de uma formação do leitor literário. Contudo, tais práticas ainda não suprimiram totalmente as necessidades relacionadas, sendo assim, o presente projeto propõe um trabalho que possa contribuir com essa formação do leitor, analisando atividades, testando novas maneiras que se distanciem um pouco da forma tradicional ainda utilizada na maioria das aulas de literatura e propondo a aplicação de uma sequência didática que possivelmente facilite o contato dos alunos com o texto literário.

Com a elaboração dessa sequência, aplicada em turmas de 8º ano da Escola Estadual Manoel Batista, do município de Pará de Minas, almejava-se alcançar um envolvimento dos alunos com livros através de práticas próprias de seu cotidiano, como o uso da internet, por exemplo.

Pretende-se apresentar propostas que possam ajudar especificamente na abordagem do gênero conto, escolhido por ser uma narrativa curta, se relacionada a outros, como o romance, o que facilita potencialmente a aplicação de todas as partes da sequência, tendo em vista o tempo disponível para a aplicação das atividades e análise dos dados.

Foi desenvolvida uma sequência que possibilitou uma análise das obras, do contexto, “compreendido como as condições externas de produção e recepção (interpretação) dos textos.” (RODRIGUES, 2012: 15), das intencionalidades, as quais se relacionam “às intenções do autor, que podem ser informar, impressionar, convencer, pedir, ofender etc.” (*id.*: 30) e dos temas ou assuntos abordados. Para que a proposta se tornasse agradável aos alunos, buscou-se associar o gênero citado à produção de um canal de vídeos.

A ideia defendida neste trabalho é a do uso do termo resenha de maneira menos formal, como vem sendo feito entre os jovens como para resumir e comentar

eventos esportivos, festas e reuniões. Além disso, o foco nesse caso, não é a especialização em produção de resenhas, mas a aproximação dos jovens com a leitura literária e isso o vídeo o faz efetivamente, pois tem uma linguagem coloquial e próxima à dos adolescentes, analisa a obra literária a partir de aspectos típicos do cotidiano dos jovens e busca promover a já citada socialização da leitura.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Literatura

Definir Literatura não é uma tarefa simples. Dentro dos vários estudos acadêmicos e ramos de pesquisa que a envolvem, várias são as tentativas de conceituá-la, mas inúmeras são as definições que, por vezes se completam; noutras se contrapõem. Nas palavras de Lajolo: “Nem do ponto de vista tradicional, acadêmico e elaborado, literatura tem *uma* definição, no sentido em que podem ser definidos – com certa unanimidade – um composto químico, um acidente geográfico, um órgão do corpo humano.” (LAJOLO, 1991: 24)

Ainda segundo a pesquisadora, não existe uma única resposta para a pergunta *O que é literatura?* Lajolo afirma que “cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura.” (LAJOLO, 1991: 25). Nessa perspectiva, cabe pensar que, desde a Antiguidade clássica, a cada época da história, cada pesquisador ou escritor que tenha buscado essa definição pode ter se pautado em aspectos vários, como temática, assuntos abordados, linguagem utilizada, intenções do escritor, parâmetros em voga naquele contexto, para conceituar essa Arte. Sendo assim, pode-se dizer que a literatura representa para cada um e para cada época algo de certa forma subjetivo.

Dessa forma, a autora prefere considerar, então, que muito além da linguagem, o que confere literariedade a determinados textos é a situação de uso da linguagem. “É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto.” (LAJOLO, 1991: 38)

Candido (2011) propõe também uma definição bastante ampla e chama de literatura

da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011: 176)

Ao defender que o acesso à literatura deve ser um direito conferido a todo cidadão, Candido (2011) refere-se a ela como uma forma de arte, assim também faz Coutinho (2003), ao afirmar que “literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra e cuja finalidade é despertar no leitor ouvinte o prazer estético e sua crítica deve obedecer a esses elementos intrínsecos.” (COUTINHO, 2003: 46).

Essa é uma definição que costuma ser partilhada por grande parte dos pesquisadores em literatura: escrever literatura é produzir manifestações artísticas. O grande diferencial da arte literária, contrário do que ocorre com os demais textos, talvez seja a capacidade de o artista literário permitir-se deixar sua obra inacabada. Nas palavras de Graça Paulino, o autor do texto literário abre o texto ao outro, destacando o caráter polifônico do texto literário. O artista da palavra é aquele capaz de deixar lugar no texto para vozes diferentes, dissonantes, múltiplas. É próprio da literatura enquanto arte, “o desdobramento partilhado do imaginário por meio da linguagem” (PAULINO, 2003: 14).

Na concepção de Azevedo (2003), falar em literatura significa muito mais que “falar em ficção e em discurso poético”. Para ele “Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade”. (AZEVEDO, 2003: 79).

Para o autor, a literatura traz motivação estética, remete à fantasia, ao imaginário, mas também traz assuntos que tratem o autoconhecimento, a construção de personalidade, conflitos entre gerações, utopias pessoais e sociais. (*id.*, 2003). Comentário semelhante é feito por Zilberman (2008), a qual afirma que, além do caráter estético, a literatura carrega potencial poder de interferir nas reflexões e experiências humanas.

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona a fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a

refletir sobre a sua rotina e a incorporar novas experiências. (ZILBERMAN, 2008: 23).

A autora defende, ainda, o caráter indispensável da leitura literária, por ser uma atividade considerada como completa.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008: 7)

A pesquisa em questão busca suscitar no aluno a perspectiva estética do literário, sua maneira específica de utilização da língua, mas, além disso, proporcionar essa reflexão e contraposição de vivências, épocas e experiências, buscando, ainda, a expansão de seu conhecimento como sugere Zilberman (2008).

4.2 Concepções de letramento

O letramento, de maneira geral, pode ser entendido como o domínio das práticas de leitura e escrita e seu uso em situações cotidianas; a capacidade de empregá-las adequadamente quando eventos sociais exigirem. De acordo com Magda Soares (2000),

o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 2000: 40)

O termo foi inserido nas pesquisas acadêmicas brasileiras no final do século XX, uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986 e desde então tem se tornado extremamente popular. Magda Soares (2000) aponta que a palavra veio do termo inglês *literacy*, que pode ser definido como “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES, 2000: 17). Os termos ler e escrever, entretanto são vistos de maneira mais abrangente do que se costuma definir como aquisição da tecnologia da escrita; envolveria além do ponto de vista individual,

aspectos sociais, “adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita”. Com alterações em “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.” (SOARES 1998, P. 39).

É comum que o termo seja associado à alfabetização, mas, para Soares (2000), nem sempre pessoas alfabetizadas podem ser consideradas letradas, isso porque em certos casos há uma absorção do “ler e escrever” tratado na escola, porém sua aplicação efetiva não ocorre, sendo possível ainda que pessoas não alfabetizadas sejam letradas em assuntos específicos que demandem seu convívio social, já que:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003: 90)

Kleiman (1995) acredita que o termo tenha se diferenciado de alfabetização por focar no “impacto social da escrita”. A autora chega a considerar a alfabetização como uma forma de letramento que desenvolve certas habilidades, mas não todas (KLEIMAN, 1995: 19). SOARES (2000) também aponta que: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2000: 49).

Nesse mesmo viés, Rojo (2009) defende que o letramento está diretamente relacionado “às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009: 99). Para essa autora

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009: 98).

Sendo assim, tendo em vista que o letramento se relaciona aos mais diversos contextos e que a cada dia aumenta o número de pesquisas relacionadas a aspectos que envolvem a leitura e a escrita, é possível e comum o uso da palavra

letramentos, com possibilidade de expressões como letramento digital, letramento visual, letramento político e letramento literário, referindo-se a diversas práticas.

4.2.1 O letramento literário

Partindo do pressuposto que define o que é letrar, pode-se afirmar que há inúmeros tipos de seu produto: o letramento. Nesse contexto, considerou-se oportuno a definição letramento literário, referindo-se ao letramento por meio de textos literários, o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” sendo um processo também contínuo e progressivo, uma apropriação do texto literário e seu reflexo na vivência do leitor, segundo o que define Cosson no Glossário do Ceale/ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG:

[...] o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, s/p)

A partir de tal conceituação, pode-se supor que o letramento literário não seja atingido exclusivamente pela leitura de textos literários indicados pelo professor, tendo em vista que leitores autônomos leem sozinhos fora da escola e conseguem uma experiência prazerosa, o que não justificaria a preocupação com os métodos de alcance do letramento literário no ambiente escolar e se depositaria no texto em si todo o sentido da leitura. Entretanto, Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2006) chama a atenção para o fato de que, quando a leitura extraclasse acontece, está intimamente ligada ao que foi aprendido na escola, às estratégias e aos mecanismos de interpretação apurados durante a trajetória escolar. O texto literário por si só não é o único detentor de sentidos, a significação acontece a partir da leitura que é feita por parte do receptor. Além disso, busca-se com o letramento literário, além da possibilidade da fruição artística, uma compreensão do mundo e do outro.

Zilberman (2008) comunga de tal argumentação, quando afirma que, ao ler, o sujeito pretere temporariamente sua disposição e passa a se preocupar “com algo

que até então não experimentara”, e isso faz com que o leitor passe a ser capaz de refletir mais sobre si mesmo, pois

pensar pensamentos alheios não implica apenas compreendê-los, mas supostamente conduz a uma alteração naquilo que pensa o leitor [...]. Os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição do significado capacitam o leitor a refletir sobre si e a descobrir um mundo que até então não tivera acesso. (ZILBERMAN, 2012: 44).

Segundo a autora, a criança, por meio de escuta de histórias e convivência com apelos ficcionais propiciados pela mídia, já está, antes mesmo de ser alfabetizada, em contato com o letramento literário, vivenciando a todo momento o contato com o imaginário do universo ficcional; entretanto, “o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa, a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura” (ZILBERMAN, 2012: 130). Daí a importância das práticas de leitura literária em sala de aula.

Paulino (2004) define o que representa a formação de um leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004: 56).

Ao analisar essa citação, fica claro que o professor, ao abordar a expressão literária da linguagem, deve buscar muito mais que apenas uma admiração da arte literária, mas uma aproximação entre leitor e texto e uma associação entre vários discursos e até a aspectos específicos do uso da linguagem, que aparecem na literatura de forma inovadora, visando, entre outras coisas, à fruição do objeto estético.

Da mesma forma, em uma visão não sacralizada do texto literário, Zilberman (2008), esclarece que formar o leitor literário é formar primeiramente o leitor e fazer isso de forma com que a leitura se apresente como algo agradável e significa

dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com a instituição reconhecida e legitimada com a sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e, talvez por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável. (ZILBERMAN, 2008: 52).

Contudo, ainda segundo a teórica, raramente a escola se preocupa com a formação do leitor de literatura, tendo como objetivo principal uma assimilação da tradição literária como patrimônio que ele deve aceitar e receber pronto, devendo aceitar e repetir sua qualidade e importância, supondo que a partir disso o aluno já será capaz de escolher os melhores livros e tornar-se um apreciador de literatura. Para ela, quando o professor faz o aluno “reconhecer sua existência, entender seus limites e manifestar suas predicações” que ele se identifica enquanto leitor, compreende sua formação e posiciona-se ante suas escolhas (ZILBERMAN, 2008).

Pensamento semelhante ao de Dalvi (2013), quando esse pesquisador afirmar que

a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e bem humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica [...], inserida num mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos) nunca esteve no centro da educação escolar (DALVI, 2013: 77).

Pelo fato de despertar sentimentos e trilhar frequentemente o caminho da subjetividade, ler literatura é uma ação, por vezes, apontada como individual e de compartilhamento improvável. Entretanto, assim como as demais variedades de leitura, a leitura literária é também um processo de interação do qual participam, sob mediação do texto, autor, leitores e a sociedade, já que, mesmo situado no campo da ficção, o sentido do texto é reflexo das manifestações sociais de produção e recepção. Nas palavras de Cosson: “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2006: 28). Logo, estimular essa interação na sala de aula e contribuir para que os alunos consigam relacioná-la com suas próprias experiências pessoais é essencial.

Outra importante observação feita por esse autor é a maneira inadequada através da qual a leitura literária chega aos alunos. Segundo ele, letramento literário

deve considerar as três etapas da leitura: *antecipação*, *decifração*, e *interpretação*¹; por outro lado, enfatizar o saber literário, dividido também em três: aprendizagem da literatura, “experenciar o mundo por meio da palavra”; sobre a literatura, “conhecimento de história, teoria e crítica”; e através da literatura “saberes e habilidades que a prática da leitura proporciona aos usuários” (COSSON, 2006: 47). Todavia, nas escolas há um apagamento dessa primeira aprendizagem, sendo constantemente deixada de lado em prol das duas últimas.

Na maioria das aulas envolvendo a leitura literária, evidencia-se o predomínio de uma exposição sobre o contexto histórico, análise de aspectos teóricos do texto e, ainda, o uso dos textos desse âmbito para estudo de conteúdos linguísticos, quando, na verdade, o que deveria ser considerado primordial é a leitura da literatura em si, a experiência vivenciada através do contato com o texto, e não apenas o que se diz sobre ele. Várias são as justificativas para o uso da literatura com essas finalidades, como falta de tempo, engessamento dos planos de ensino e até comodidade.

Outro ponto relevante a ser salientado é a relação do próprio professor da Educação Básica com a leitura, o que é primordial para a construção desse letramento. Ele é quem irá mediar o contato do aluno com os textos, e quem irá facilitar o acesso às obras literárias, fazendo com que e a forma como indicará e motivará os possíveis leitores será crucial. Dessa forma, é preciso que o professor seja o primeiro a se considerar um leitor ativo e efetivo, servindo como espelho para aqueles dos quais participa da formação, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008: 145).

Chiaretto (2013) assim também considera, argumentando que

1 Antecipação – refere-se às várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto propriamente dito.

Decifração – a entrada no texto através das letras e das palavras.

Interpretação – inferências feitas pelo leitor para criação do sentido do texto por meio de uma interlocução entre autor e comunidade. (COSSON, 2006b)

Só um educador-leitor, com um repertório textual rico e diversificado, envolvido verdadeiramente com o universo da literatura, pode formar leitores e organizar seu material didático sem usar estratégias acomodadas ou autoritárias, sem fechar-se no espaço escolar e sem desvincular-se da vida social. (CHIARETTO, 2013: 3)

Contudo, o afastamento entre escola e leitura atinge também os profissionais da educação que, em muitos casos, também não leem. Extenuantes jornadas de trabalho, altos preços dos livros e, o mais preocupante, a falta do gosto pela leitura por parte dos próprios profissionais que deveriam promover esse contato são citados como causas para esse cenário. Ezequiel Theodoro da Silva (1998) aponta a formação dos professores como sendo fator a ser relacionado com esse contexto contraproducente, já que,

se o quadro geral de formação de professores nestes últimos tempos pode ser qualificado de fraco, a sua preparação prévia para o encaminhamento da leitura na escola pode ser considerada fraquíssima ou simplesmente nula. (SILVA, E. T. da, 1998: 70).

Essa realidade pode ser comprovada com números da citada pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, ao serem questionados sobre hábitos e gostos literários, 37% dos professores responderam que “gostam pouco” ou “não gostam de ler”. Tais dados configuram-se como números altíssimos, mesmo que considerados profissionais de diferentes conteúdos, já que a promoção da leitura não deve ser papel exclusivo do professor de Língua Portuguesa.

Deve-se considerar, em relação à baixa formação de leitura literária por parte dos docentes, que tais profissionais são, por sua vez, frutos do sistema educacional ao qual são expostos, já que, em sua formação básica, os professores, antes de enfrentar a sala de aula como desafio profissional, também passaram por essa realidade questionável da formação escolar de leitores de literatura como alunos. Assim, a formação profissional mostra-se como uma justificativa para a dificuldade enfrentada na docência, levando-nos a vaticinar que, se o professor não se tornou leitor, não conseguirá formar leitores. “Antes de serem professores, eles eram estudantes”, afirma Todorov (2009), ao apontar a formação dos professores como parte responsável pelo fracasso no ensino da literatura.

Chiaretto (2013) condena ainda os poucos investimentos em material nas escolas para essa formação do professor-leitor:

Quando o governo investe na chamada “Biblioteca do Professor”, de preferência adquire livros para a formação continuada, considerando as obras literárias supérfluas quando comparadas às de utilidade para a formação profissional. Trata-se, no entanto, de uma visão restrita das funções da literatura, pois esta pode ser ainda mais útil que um inócuo manual didático formativo, considerando sobretudo o inescapável desempenho cotidiano de um educador às voltas com situações inesperadas, heterogeneidades socioculturais e identidades em mudança. (CHIARETTO, 2013: 3)

Desse modo, a busca pela formação de um leitor literário representa um desafio para os professores, porém algo extremamente necessário e que deve ser buscado incessantemente no cotidiano da sala de aula, pois é responsabilidade da escola promover e aproximar leitura e leitor.

4.3. O legado do clássico e o potencial educativo da literatura

Uma das funções mais tradicionais da educação literária tem sido a de popularizar o legado literário das publicações consideradas clássicas, contudo, apesar de evidente, essa função é indubitavelmente a mais questionada, mas ainda há, na atualidade, a defesa da responsabilidade social de oferecer o acesso dos jovens a uma tradição cultural compartilhada pela coletividade, de acordo com Colomer (2015).

Essa autora aponta alguns motivos para a manutenção da tradição literária. Primeiramente por representar o que denomina *enlace social*: o discurso literário advindo dos clássicos pode favorecer um sentido de pertencimento coletivo, permitindo que as novas gerações, por exemplo, sejam capazes de partilhar “referências linguísticas, artísticas e culturais” com as anteriores. Colocando as convenções alusões e evocações literárias em alto patamar na completude da comunicação social; formando o *Enlace entre as obras*, isto é, a “capacidade para revelar a reflexão artística da humanidade sobre si mesma”. Aderir à tradição pode ser interessante, por dar instrumentos às novas gerações para aproveitar a reflexão de que a humanidade fez sobre si mesma e sobre o mundo, presente em seus poemas e narrativas; e, finalmente, o *Enlace cultural*: capacidade dos clássicos em dar sentido de hierarquia entre os níveis de elaboração e significado dos produtos culturais. (COLOMER, 2015: 129)

Em outras palavras, a literatura carrega uma série de informações, de referências culturais e reflexões, as quais devem ser de conhecimento das novas gerações, sendo assim, a leitura de textos literários pode auxiliar na aquisição de conhecimento e ainda favorecer a comunicação com as outras gerações. Interessante alusão a um segredo coletivo faz Colomer (2015), como se aqueles que não leem não partilhassem dele, não pudessem “obter o prazer de reconhecer elementos literários no jogo intertextual, um prazer aumentado pela consciência de alcançar um segredo compartilhado coletivamente”. (COLOMER, 2015: 132).

Existe ainda uma força educativa na literatura, a qual está no que facilita formas e materiais para uma ampliação de possibilidades: permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pensar-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez (COLOMER, 2015: 20).

A literatura pode, assim, ser considerada importante perpetuadora de conhecimentos e manifestações culturais partilhados pela humanidade.

4.4 O papel formador e humanizador da leitura literária

Como já explicitado, promover o letramento literário é ainda uma tarefa difícil e, dentre os vários obstáculos enfrentados, o docente se depara primeiramente com a necessidade de uma argumentação constante em defesa da literatura, justificando seu ensino nas escolas ainda hoje. Apesar de muitos alunos e membros da comunidade escolar a considerarem desnecessária, é papel do professor uma conscientização acerca da importância da literatura. Ao longo dos anos, diversos foram os teóricos que desenvolveram pesquisas nesse sentido, tentando dar significação às práticas de literatura na escola. Estudiosos como Cândido (1998), Compagnon (2009), Cosson (2006) e Todorov (2009), podem ser citados por apresentarem reflexões importantes sobre o assunto. Para Cândido (1998), a literatura

corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a 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. (CÂNDIDO, 1998: 188)

Sob esse ponto de vista, o professor, ao insistir em promover a leitura de literatura em sala, está garantindo um direito dos alunos. Partilhar experiências literárias seria, então, muito mais que a formação do gosto, mas da própria personalidade, algo libertador, pois, a partir da leitura e escrita literária, o leitor pode se expressar e compreender melhor o mundo que o cerca. Compagnon (2009) faz consideração semelhante, ao afirmar que, através da literatura, podemos conhecer a realidade de outros, em diferentes lugares e tempos:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009: 47)

As reflexões de Todorov convergem para esse mesmo ponto de vista. Para o teórico, a literatura tem a capacidade de tornar os sujeitos menos egoístas e egocêntricos. Citando o filósofo Kant, Todorov afirma que

pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literários, é o único meio de tender à universalidade e nos permitir cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios (TODOROV, 2009: 82).

Assim sendo, muito mais que prazer ou distração, a literatura é capaz de oferecer contribuição para a formação da personalidade dos leitores, preparando-os, de certa forma, para um convívio em sociedade. Não se está defendendo, porém, que a literatura deva ser vista com o caráter moralizante que já sustentou no passado, apenas são apontados benefícios que podem ser proporcionados pela leitura, além da fruição estética, pois não se pode negar que textos literários são tipos específicos de discursos, de expressão e interação.

Zilberman (2008) também faz considerações sobre a questão apresentada e, em consonância com a defesa do literário como formador, afirma que o texto literário leva o indivíduo a refletir sobre sua rotina e incorporar experiências, mesmo que através de um universo distante do seu. De acordo com a autora, a literatura provoca um duplo efeito no leitor, pois além de acionar a fantasia, coloca-o frente a tipos de vivências, suscita posicionamento intelectual e produz reconhecimento.

Mesmo não sendo esse o foco desta pesquisa, é importante apontar a função social apresentada por Cândido (1998) em defesa da leitura literária na escola, tratando-a como instrumento de crítica social e denúncia em situações de desigualdade e injustiças, sendo, portanto uma maneira de participar na construção de cidadãos. Para ele “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CÂNDIDO, 1988: 188).

Em defesa da humanização promovida pela literatura, Chiaretto (2013) reflete que:

Através da leitura literária pode-se vivenciar dialeticamente os problemas, que podem se mostrar de cunho emocional, psíquico, moral, afetivo ou social. Nas mãos do leitor e refletindo a realidade, o livro aberto pode ser fator de inquietação desastrosa, assim como, paradoxalmente, de puro encantamento. Tal paradoxo é responsável pelo arrebatamento do leitor que, em vista das benesses e dos danos, aprende sobre a vida, torna-se mais humano e encontra a humanização ricamente proporcionada pela leitura literária. (Chiaretto, 2013: 5)

É importante deixar claro que aqui o significado do termo humanização, não necessariamente significa ser bom, caridoso ou amável, faz referência ao uso feito por Cândido, como sendo

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995: 249).

A antropóloga Michelle Pettit (2008-2009) avaliou durante vários anos situações em que pessoas passam por sérias adversidades e o papel que a leitura literária era capaz de desempenhar na superação das dificuldades. Segundo ela, a leitura mostrou-se essencial na reestruturação e reconstrução de si. Na concepção de Pettit (2008), a relação com a literatura é crucial para que cada indivíduo construa sua autonomia, tendo os livros como elemento motivador de personalidades.

Assim sendo, ao se considerar a literatura como inútil ou dispensável, comete-se um erro ignorando o papel formador o qual ela é capaz de exercer nos jovens alunos na fase em que estão constituindo sua identidade.

4.5. A inadequada escolarização da literatura

Ao se discutir o letramento literário e os dilemas enfrentados pelo professor para oportunizá-lo em sala, surgem questionamentos sobre a forma como a literatura é apresentada aos alunos e os motivos pelos quais a abordagem literária não tem conseguido alcançar os objetivos esperados. Uma das primeiras justificativas apresentadas é a prejudicial escolarização da literatura que ocorre no contexto escolar. As críticas são dirigidas ao tratamento excessivamente didático dado a esses textos, fazendo com que os textos sirvam de base para estudos linguísticos e afastando-se totalmente dos objetivos essenciais de promover a reflexão, o pensamento crítico e, mais importante, do prazer em apreciar esse objeto estético.

Essa escolarização é discutida por Soares (2011) que contesta, primeiramente, o uso pejorativo do termo, pois teoricamente essa atribuição seria injusta e inadequada. Segundo ela,

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela intervenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2011: 20. *Grifos da autora*).

Fazendo uma analogia ao que propõe Magda Soares, é possível caracterizar a escolarização da literatura como uma barreira pela forma inadequada que ocorre em sala de aula. Na opinião da autora, a escolarização é “inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.” (SOARES, 2011, p. 21). Assim, a oposição não deve ser feita à escolarização em si, mas à maneira como ocorre, provocando uma “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011: 22).

Para entender como ocorreu a sistematização do ensino de literatura, ou melhor, a escolarização da literatura, faz-se necessário voltar ao tempo das primeiras escolas brasileiras, ao contexto de introdução do *Português* como disciplina do currículo escolar, já que atualmente a literatura e língua constituem um só conteúdo. Soares (2004) faz uma detalhada descrição desse percurso histórico. Segundo a pesquisadora, essa disciplina, hoje obrigatória e presente em todas as escolas do país, só foi inserida na escola no fim do Império, nas últimas décadas do século XIX, até então não havia razão para a presença dela no currículo, isso porque a Língua portuguesa dividia espaço com as línguas indígenas (formando uma língua geral) e o latim, no qual se fundamentavam os ensinamentos dos jesuítas. Somente com as reformas de ensino do fim dos anos 1850 do século XIX, o *Português* tornou-se obrigatório.

Até o final do século XIX, de acordo com Soares (2004) os estudos da língua constituíam duas disciplinas curriculares: gramática e retórica, sendo esta última relacionada à arte do falar bem e junto a ela estava a poética, que hoje se conhece por literatura e consistia basicamente na leitura de grandes textos clássicos para ostentação de uma cultura e uso dos textos considerados cânones como inspiração para elaboração de discursos bem elaborados. Depois do fim do Império, as disciplinas fundem-se em uma que passa a ser denominada *Português*, embora o conteúdo e seus objetivos se mantivessem os mesmos. Os estudos relacionados à gramática não mudaram muito; já a retórica e a poética receberam uma “nova roupagem” e

foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social. (SOARES, 2004: 165)

Apesar de constituírem um só conteúdo, gramática e poética conviviam com certa autonomia nas escolas, existindo, inclusive, dois tipos de material didático: as gramáticas e as coletâneas de texto. É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma modificação nos currículos, motivada, sobretudo por uma melhora nas condições de acesso à escola: não mais só os filhos de burgueses têm acesso a ela. Nesse ponto da história, “já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, a

gramática e textos passam a constituir um só livro.” (SOARES, 2004: 168). Porém, apesar de estarem no mesmo livro, as duas linhas de estudo ficavam graficamente separadas e as coletâneas de textos eram chamadas *antologias*, sendo que “A gramática teve primazia sobre o texto nos anos de 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras).” (SOARES, 2004: 168). Esse destaque à gramática é apontado ainda hoje como uma das razões para um tratamento incipiente da literatura nas instituições de ensino.

Nos anos 1970, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) promoveram uma mudança radical no *Português*. A educação, e conseqüentemente os estudos da língua, estavam agora subordinados ao desenvolvimento do país e a ideais advindos das ideologias do período militar. Bunzen (2011) faz considerações importantes sobre esse período de ensino com funções tecnicistas e relata que:

Por meio da Lei n. 5.692, de 1971, o Governo Militar suspende a inspiração liberalista de 1961 e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1ª grau obrigatório e gratuito. [...] os estabelecimentos de ensino passam a ser responsáveis pelo número de aulas semanais e a construir grades curriculares com um núcleo comum, global, com as peculiaridades locais, sempre visando à qualificação/formação para o trabalho desde a 5ª série. A proposta de formar trabalhadores, em plena época de ditadura militar, fazia crescer um ensino técnico em detrimento da construção de um currículo humanista clássico voltado para o ensino superior, assim “todos os cursos de 2º grau deveriam ter um caráter profissionalizante”. (BUNZEN, 2011: 900)

Passando a focar na comunicação, houve uma diversificação dos textos a serem trabalhados em sala, privilegiando os que circulam com maior frequência no cotidiano, e não mais os literários. O ensino tinha objetivos claros e utilitários, passível de questionamentos e críticas. Por outro lado, as sérias denúncias contra o ensino de português das escolas públicas que marcaram a passagem dos anos de 1970 para 1980 tiveram sua importância, pois demonstravam que “Se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em crise.” (BUNZEN, 2011: 902). Sua importância dá-se também por iniciar as primeiras discussões sobre uma visão sociointeracionista do texto, e o surgimento e vários estudos sobre o ensino e a criação de propostas para um ensino efetivo da língua materna.

Na segunda metade dos anos de 1980, período de redemocratização do país, inicia-se esse movimento envolvendo discussões sobre os rumos da escola brasileira, o papel da leitura e da literatura no ensino, "Visando à construção da educação democrática para uma sociedade democrática, foram-se formulando e implementando programas governamentais, como aqueles destinados à superação da "crise da educação" e as correlatas "crise da alfabetização" e "crise da leitura" no Brasil." (MORTATTI, 2014: 24).

Os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem mostravam-se alarmantes e foi nesse momento que a literatura recebeu novamente uma valorização "pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura [...] que se transferiam os créditos e expectativas de mudanças [...]." (ZILBERMAN, 2008b: 13).

Já nesse período, discutia-se a maneira como a leitura literária era tratada em sala o que originou

questionamentos contundentes, por exemplo, dos antigos modelos escolares: de ensino de história literária, por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos no ensino de 2º Grau; ou de utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos, ou para formar o "aluno crítico" da ideologia dominante." (MORTATTI, 2014: 24)

Essa mudança desejada, porém, não aconteceu, e os problemas continuam presentes no cotidiano escolar. Além disso, mesmo após as propostas, na prática, o ensino da literatura ainda "oscila entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar" (ZILBERMAN, 2008: 20). Em outras palavras, a literatura é usada para ensinar os alunos a ler e escrever e fornecer bagagem cultural a esses indivíduos. Mas, a autora atenta para a ineficiência dessa abordagem, já que ao final do processo de escolarização, os alunos não dominam as regras gramaticais, são incapazes de escrever corretamente, interpretar textos e ignoram a tradição cultural da literatura.

Outro fator de escolarização da literatura, iniciado o período de valorização da comunicação, é a sua substituição por textos de diferentes naturezas, passando a considerar a produção literária uma esfera de gêneros discursivos apenas. Nessa condição, ela passa a ser deixada de lado e

em seu lugar entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolas, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme o parecer de certos linguistas. (COSSON, 2006: 21)

Essa problematização fica nítida quando se analisam os livros didáticos. Para exemplificar esses tópicos foi feita uma breve análise de atividades de dois livros apresentados para escolha no PNLD de 2017: “*Português linguagens*”, da editora Saraiva, o mais adotado nas escolas- e a coleção “Para viver juntos”, da editora SM, o terceiro na lista de escolha, ambos do 8º ano. É importante dizer que não se trata aqui de uma avaliação de qualidade dos livros didáticos em questão, mesmo porque os exemplos de atividades a serem analisadas são facilmente percebidos em diversas outras coleções e, além disso, os livros trazem outras atividades em que o texto literário é explorado.

A primeira atividade é da coleção “Português linguagens” e traz um poema de Elias José. O texto é claramente utilizado apenas para estudos linguísticos, de ortografia, por exemplo. É importante dizer que a proposta da atividade não é, em nenhum momento, discutir o lado poético do texto, ou as sensações provocadas, tanto que está inserido em uma seção chamada “de olho na escrita” e o título deixa claro qual o objetivo: o emprego da letra S. Não se está questionando a presença desse tipo de atividade no livro, afinal a ortografia é conteúdo essencial no ensino da língua, entretanto, os questionamentos de cunho linguísticos poderiam ser associados a outros tipos de perguntas que fossem capazes de articular a leitura, a interpretação e os conhecimentos linguísticos.

Exemplo 1. Português Linguagens, William Roberto Cereja, 8º ano, p. 52.



EMPREGO DA LETRA S (I)

Leia este poema, de Elias José:

Tem tudo a ver

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo e o canto,
a veloz aerobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
— é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.



(Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/elias_jose.html. Acesso em: 2/5/2014.)

Exemplo 1(Continuação). Português Linguagens, William Roberto Cereja, 8º ano, p. 53.

1. Identifique no poema palavras que apresentam o som /s/ (“sê”).
alegrias, as, cores, formas, cheiros, dos, namorados, lágrimas, olhos, todas, arco-íris, rios, cachoeiras, estrelas, flores, frutos, sol, só, sabores, criança, acrobacia, explosão
2. Em qual(is) dessas palavras o som /s/ (“sê”) é representado, na escrita, pela letra:
 - a) x? explosão
 - b) c/ç? acrobacia, criança
 - c) s? alegrias, as, cores, formas, cheiros, dos, namorados, lágrimas, olhos, todas, arco-íris, rios, cachoeiras, estrelas, flores, frutos, sol, só, sabores



3. Em algumas palavras, a letra **s** possui som /z/ (“zê”). Identifique essas palavras no texto.
poesia, explosão, sorriso

4. Leia as palavras:

dissabores

alunissagem

pisciano

velocidade

- a) Identifique no texto palavras da mesma família que as palavras acima.

Respectivamente: sabores, lua, peixes, veloz.

- b) Nas palavras acima, quais são as letras que representam o som /s/ (“sê”)?

Respectivamente: ss e s, ss, sc, c.

5. O poema fala da própria poesia. Considerando esse contexto, explique o sentido que a expressão **tudo a ver** tem no título e no decorrer do texto.

Não há assunto preferencial para a poesia, que pode abordar qualquer tema. Assim, todo aspecto da realidade tem afinidade com a poesia, ou seja, a poesia diz respeito a tudo.

Ao responder às questões anteriores, você notou que, no sistema ortográfico da língua portuguesa, o som /s/ (“sê”) pode ser representado, na escrita, por diferentes letras, entre outras **x**, **c**, **s**, **sc**, **ç**, **ss**, e o som /z/ (“zê”) pode ser representado, na escrita, pelas letras **s** e **z**, entre outras.

Assim, conforme você observou, emprega-se a letra **s**:

- quando a palavra é formada com os sufixos **-oso**, **-osa**, que indicam qualidade em abundância, intensidade:

atenciosa

cheiroso

charmosa

furiosa

- nas formas verbais dos verbos **pôr** e **querer** e seus derivados:

puser

quiser

supusermos

quisermos

Também se emprega a letra **s**:

- nos sufixos **-ês**, **-esa**, que indicam origem, procedência:

tailandês

tailandesa

japonês

japonesa

- no sufixo **-ense**, que indica origem, naturalidade:

amapaense

espírito-santense

O volume da coleção Para viver juntos, assim como o anteriormente citado, traz alguns textos literários na íntegra – no caso de contos, devido a sua extensão – e alguns fragmentos de gêneros como o romance, há atividades relacionadas à

leitura e compreensão desses textos, contudo é facilmente percebido o uso escolarizado (inadequado) de certos trechos. Na atividade a seguir, por exemplo, é utilizado um texto do gênero crônica, todavia, este funciona, única e simplesmente, como plano de fundo para discussões de cunho estrutural e gramatical. Inadequado, primeiramente, porque a livro traz apenas o primeiro parágrafo, sem nenhuma referência ao autor ou ao restante do texto, fazendo com que o aluno perca, e muito, em conteúdo, já que foi privado da leitura do restante.

LINGUAVIVA Responda sempre no caderno.

Adjuntos adverbiais e expressividade

1. Leia o trecho da crônica "Procura-se", de Rubem Braga.

Procura-se aflitivamente pelas igrejas e botequins, e no recesso dos lares e nas gavetas dos escritórios, procura-se insistente e melancolicamente, procura-se comovida e desesperadamente, e de todos os modos e com muitos outros advérbios de modo, procura-se junto a amigos judeus e árabes, e senhoras suspeitas e insuspeitas, sem distinção de credo nem de plástica, procura-se junto às estátuas e na areia da praia, e na noite de chuva e na manhã encharcada de luz, procura-se com as mãos, os olhos e o coração um pobre caderninho azul que tem escrita na capa a palavra "endereços" e dentro está todo sujo, rabiscado e velho. [...]

Rubem Braga. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 155. **ACERVO PNBE**

a) O título "Procura-se" sugere um classificado. Quais características desse gênero são confirmadas e quais são subvertidas pelo texto?

b) Quais são as palavras ou as expressões empregadas para caracterizar essa procura pelo caderno?

c) A que classe gramatical pertencem essas palavras e expressões? Qual é a função que elas desempenham nas orações?

d) Copie e classifique as demais expressões que indicam circunstâncias.

Exemplo 2. Coleção Para viver juntos – Ed. SM – 2016, p. 57.

Além da escolha de um fragmento isolado, as perguntas referentes a ele também deixam claro que a crônica foi utilizada apenas para avaliar a compreensão do aluno sobre a estrutura de outro gênero textual, o classificado e, possui como foco principal, o estudo gramatical de adjuntos adverbiais. Essa é claramente uma tentativa de abordar a gramática do ponto de vista "contextual", porém é perceptível a tradicional abordagem normativa "camuflada" pelo uso em um texto qualquer, nesse caso, literário.


Exemplo 3. Coleção Para viver juntos – Ed. SM – 2016, p 264.

ATIVIDADES GLOBAIS **REFLEXÃO LINGÜÍSTICA**
Responda sempre no caderno.

1. Leia o trecho de um romance de Jorge Amado.

Enquanto durou a cerimônia de apresentação, Otália ora sorria, ora ficava séria, olhando para o chão, amassando com as mãos o laço do vestido amarelo, encabulada, num jeito de quem pede desculpas. Timidamente passava o olhar pelo grupo ali reunido, demorava mais em Curió [...].

– Minha madrinha Tibéria mandou trazer essa moça e dizer que ela se chama Otália, tá chegadinha de novo, veio do Bonfim no trem da tarde, mas na estação da Calçada perdeu a bagagem, tudo que ela tinha, parece que roubaram mas ela vai contar tudo a vocês que minha madrinha disse que é pra vocês dar um jeito, encontrar as malas da dona e o gatuno, dar uns tabefes nele e pra eu voltar logo porque na pensão tem muito que fazer senão quem leva uns tapas sou eu... [...]



Jorge Amado. *Os pastores da noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

2. “[...] tudo que ela tinha, parece que roubaram, mas ela vai contar tudo a vocês” (adversativa). “Minha madrinha Tibéria mandou trazer essa moça e dizer que ela se chama Otália [...]” (aditiva).

a) Releia o primeiro período do texto. O que ele nos revela sobre o estado de espírito de Otália naquele momento? Explique. *Ele revela que Otália estava ansiosa e insegura.*

b) Classifique as orações: “Otália ora sorria, ora ficava séria [...]”. *Orações coordenadas alternativas.*

Retire do texto duas orações coordenadas: uma adversativa e uma aditiva.

Com base na leitura do trecho, complete as frases com conjunções ou locuções conjuntivas coordenativas.

a) Otália era tímida, ★ Curió precisou apresentá-la ao grupo. *por isso (portanto)*

b) Tibéria mandou a moça ★ ela não tinha bagagem nem dinheiro. *porque*

c) Curió levou a moça ★ a apresentou ao grupo. *e*

d) Um gatuno roubou sua mala. Deveria, ★, levar uns tabefes. *pois*

e) Havia muito o que fazer na pensão, ★ Curió teria de voltar. *por isso (portanto)*

Mesmo que o texto não tivesse informado que Otália era tímida, o leitor saberia disso. Por quê? *Sim, porque o texto descreve atitudes da moça, como ficar amassando o laço do vestido com as mãos ou ficar olhando para o chão, que caracterizam a timidez.*

Nessa outra atividade do mesmo livro, há o trecho de um romance de Jorge Amado que pode também ser tomado como exemplo. Fica nítida, nesse caso, a inadequada escolarização questionada por Magda Soares, não havendo referências sobre o autor, elementos contextuais ou intencionalidades. A possibilidade de experiência literária é ignorada. Além de não propor a leitura do texto, a atividade aborda o fragmento apenas como pretexto para um estudo metalingüístico, sem ao menos se utilizar disso para estabelecer a contribuição desses elementos (conjunção, relação entre orações) para a textualidade. Não há uma continuidade no texto, o trecho é iniciado por uma cerimônia, mas ao leitor fica impossível

compreender a os motivos dessa cerimônia, de que se trata e ainda quem são esses personagens envolvidos, é o caso da personagem Otália, que aparece como se o leitor já a conhecesse. Após a cena, há um final irreal, deixando o leitor sem entender quem é aquela menina, de onde veio, o que acontece depois.

Em ambos os casos, a atividade com os textos exigiria do professor uma grande intervenção, trazendo informações sobre as leituras, se possível o texto integral e uma discussão sobre a leitura feita, sendo os dois textos citados, principalmente o segundo, devido ao tema, facilitadores de várias discussões importantes capazes de promover o pensamento crítico sobre o assunto. Essa intervenção, porém, nem sempre acontece e, em muitos casos, o livro didático acaba sendo o conteúdo das aulas de vários professores como única ferramenta de auxílio durante as aulas, dificultando a “adequação” dessa escolarização.

O caminho, portanto, não seria uma *desescolarização* da literatura, já que isso seria impossível, mas sim um trabalho intenso para que essa escolarização aconteça sem causar prejuízos ao letramento dos alunos.

4.6. Leitura crítica

Devido à sua grande importância na formação do aluno, o conceito de leitura prática é incessantemente explorado no meio acadêmico e, por consequência nas salas de aula. Tradicionalmente difundiu-se a ideia de que ler bem estaria relacionado apenas a uma capacidade de decifrar um código alfabético escrito, contudo, com os estudos linguísticos sobre o tema, as perspectivas atuais apresentam o ato de ler como algum muito mais intrigante. No contexto atual a leitura é vista como um processo que envolve várias etapas ou habilidades e só pode ser considerada como completa quando o indivíduo passa por todas elas, decifrar o código alfabético, associar palavras, reconhecer uma estrutura sintática é parte do nível primário. Somado à decodificação, o bom leitor deve ser capaz de compreender, interpretar e guardar informações relacionadas ao texto lido e para além dele.

Atingir esse “status” de bom leitor não é tarefa fácil muito menos rápida, exige prática e uma mediação para que as habilidades posteriores à primeira sejam atingidas. O desenvolvimento da capacidade leitora é gradativo e a cada

série/ano/período escolar o aluno evolui rumo ao que nas palavras de Vera Maria T. Silva, seria “o último patamar de leitura”, a leitura crítica. Segundo a autora, nesse estágio o leitor

lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido. (Silva, 2009: 25)

A leitura crítica permite ao leitor fazer escolhas equilibradas e conscientes, tornando-se capaz de tomar decisões de maneira autônoma, afastando-se assim, de acordo com Silva (2002) do conformismo. O leitor crítico é questionador, consegue organizar conflitos e se posicionar a partir do que leu. Este é o leitor que se busca formar nas escolas, um aluno capaz de assimilar o que leu e se posicionar a respeito de qualquer tema, impedindo assim que seja manipulado o escravizado por ideias dominantes.

4.7. Gêneros resenha oral e escrita

Produzir resenhas é uma ação recorrente quando se ingressa no meio acadêmico. Tal gênero textual é visto por alguns como algo extremamente complexo; e por outros, erroneamente, como uma espécie de resumo. De forma geral, pode-se dizer que a resenha é sempre um texto sobre outro texto, porém, vários são os tipos de resenhas, que circulam nos mais variados contextos, podendo variar de acordo com a função e o tipo de texto a ser resenhado. Nas universidades, por exemplo, é comum a circulação de resenhas acadêmicas, compondo o denominado letramento acadêmico (LEA e STREET, 1998), juntamente com outros gêneros textuais, como resumos e relatórios. Já em jornais e revistas de grande circulação, tanto em meio impresso quanto em meio eletrônico, como em blogs e sites da internet, aparecem mais comumente as resenhas de filmes ou resenhas literárias.

Motta-Roth e Hendges (2010) explicam que, no gênero resenha, o autor se compromete em, não só a resumir, a descrever o texto lido, como também a fazer uma análise, opinando criticamente acerca do texto e do assunto sobre o qual o leitor busca informações. Apesar de referirem-se a resenhas da esfera acadêmica,

tal definição pode perfeitamente se usada para textos mais populares sobre filmes, séries ou livros, como as do foco desta pesquisa. Para os autores, o gênero apresentará uma sequência através da qual o autor deve apresentar, descrever, avaliar , recomendar (ou não) o livro lido.

As resenhas literárias, publicadas em jornais, revistas ou em blogs na internet, são gêneros originalmente escritos. Hoje, contudo, se tornou bastante popular a criação das resenhas audiovisuais na forma texto para de circulação oral, com o crescimento do uso das plataformas de vídeo no Brasil e no mundo,.

Com a popularização do Youtube, criaram-se vários canais de criação e compartilhamento de conteúdo sobre os mais diversos assuntos, dentre eles os livros. Essa tendência acabou originando um nicho na plataforma denominado Booktube, em que quem pessoas, denominadas *booktubers*, falam sobre suas leituras literárias, descrevendo e indicando livros aos espectadores. Sua origem não é precisa, mas os primeiros booktubers a ganharem visibilidade foram norte-americanos; posteriormente essa tendência começou a ser reproduzida no Brasil. Os *booktubers* são definidos por CECCANTINI (2016) como “jovens que, em vlogs bastante populares, dão dicas para outros jovens sobre livros, lançamentos editoriais, títulos associados a determinados gêneros literários, etc., criando tendências e fazendo escola” (CECCANTINI, 2016: 90).

As resenhas feitas pelos booktubers têm estrutura bem característica, desenvolvem-se em forma de monólogo, na maioria das vezes, com pouca produção, sem cenários sofisticados, na maioria das vezes os vídeos são gravados em frente a estantes de livros, e grande parte deles nos quartos dos próprios resenhista.

Através do booktube, usuários debatem em diversos canais sobre suas leituras, fazem indicações de livros e temas relacionados. A existência de tais canais específicos para a divulgação da leitura e a nítida familiaridade entre jovens e adolescentes e o *Youtube* é vista como uma alternativa que facilita o contato dos alunos com a literatura por meio de algo próprio do seu convívio.

Atualmente os chamados *youtubers* vêm exercendo extrema influência sobre jovens e adolescentes, transformando-se em celebridades facilmente reconhecidas pela maioria dos alunos, que, diferentemente de gerações anteriores, tendem a

substituir a televisão por vídeos da internet. Um levantamento conduzido pelo Google Brasil em 2015 mostrou que 40% do tempo assistido pelo brasileiro são via internet e que o *Youtube* é visto como substituto da televisão por 72% das pessoas entrevistadas.

Ceccantini (2016), analisando os resultados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, comenta sobre esse uso da internet para busca de conhecimento e compartilhamento de conhecimentos sobre literatura e considera uma boa alternativa, como se pode ver no seguinte trecho:

a menção a acesso a blogs, fóruns ou redes sociais sobre livros e literatura [na pesquisa “*Retratos*”] também revela um importante interesse que merece ser mais bem estudado e considerado tanto por mediadores de leitura como pela cadeia produtiva do livro. Apesar de o percentual de citações ainda ser pequeno (2%), a participação na construção de histórias coletivas (como Fanfic) revela uma importante novidade. Talvez essas duas revelações – uso de blogs, redes sociais e outras formas de compartilhamento de informações sobre livros e autores e a construção de histórias ou narrativas coletivas – sejam as novidades mais instigantes desta edição para uma outra investigação. (CECCANTINI, 2016: 38)

Em uma busca rápida na plataforma de vídeos, podem-se encontrar dezenas de canais de *booktubers* com um número significativo de seguidores. Cada um deles tem uma abordagem própria, há aqueles voltados para um público de leitores experientes e que apreciam a leitura de clássicos; outros já preferem a literatura classificada como *young adult* – livros contemporâneos voltados para o público jovem e que costumam liderar as listas de mais vendidos .

Observa-se no relacionamento entre inscritos nos canais mais populares e os criadores de conteúdo, uma grande liberdade em sugerir, comentar, elogiar ou criticar as resenhas. Não existe ali apenas uma transmissão de ideias e pensamentos, ocorre um diálogo bastante interessante, em que o resenhista recebe sugestões de próximas leituras, comentários sobre as leituras feitas pelos inscritos e troca de informações. Trata-se de uma maneira de socializar as leituras; o influenciador faz suas considerações, indica uma leitura e tem o retorno de seu público.

Dentre os vários produtores de conteúdo, as *booktubers* Tatiana Feltrin (mais de 260 mil inscritos) e Isabella Lubrano (mais de 139 mil), por exemplo, apesar de

também fazerem indicações de livros destinados ao público adolescente e publicações contemporâneas que lideram o topo das listas de vendagem, trazem resenhas sobre grandes clássicos da literatura universal, destinadas a um público que já costuma viver a experiência literária, aqueles que já são leitores experientes e críticos. A abordagem escolhida por essas duas *booktubers* é bastante característica: são vídeos mais sóbrios e com uma preocupação maior com o conteúdo, e já que o público que as acompanha está acostumado à leitura e procura os canais já interessados em ler, ambas não utilizam de muitos artifícios visuais.



Tatiana Feltrin

<<https://www.youtube.com/user/tatianagfeltrin>>



Isabella Lubrano

<<https://www.youtube.com/watch?v=cgEDCx6yq10>>

preferência por livros contemporâneos, como trilogias, livros que originaram filmes, séries de televisão e textos de linguagem mais popular. Esse é o caso de Bel Rodrigues (mais de 140 mil inscritos), Eduardo Cilto e o canal Cabine literária (cerca de 150 mil inscritos), o qual possui uma equipe de vários *booktubers*, que parecem atingir com mais facilidade o público jovem e aqueles que ainda não são leitores, tanto pelas escolhas, quanto pela maneira dinâmica e divertida com que fazem as resenhas.



Cabine Literária

<<https://www.youtube.com/user/cabineliteraria>>



Bel Rodrigues

<<https://www.youtube.com/user/alguminfinito>>

Por essa variedade ser muito grande, é possível encontrar canais com comentários e resenhas bem estruturadas e boas indicações literárias. Também há, obviamente, vídeos completamente descartáveis e de conteúdo questionável, porém caberá ao professor quais deles selecionar para motivar os alunos.

A título de demonstração apresenta-se, a seguir, a transcrição de um vídeo publicado no canal *Perdido nos livros*, com mais de 290 mil usuários inscritos e mantido pelo jovem Eduardo Cilto, que costuma postar resenhas e indicações de livros para o público adolescente. Escolheu-se esse expoente devido à maneira bem humorada com que o autor faz a indicação de livros de literatura, o que deve ser aceito com mais facilidade pelos alunos. O vídeo refere-se ao livro “Cidades de papel”, do escritor John Green, febre entre adolescentes e presença recorrente nas listas de vendas de livros. A escolha de um livro da chamada “literatura de massa”, que vende milhares de exemplares, mas é considerada por muitos críticos como leituras sem conteúdo, não aconteceu de forma aleatória. Pelo sucesso de vendas que essas produções têm tido, é válido considerá-las pelo menos para um ponto de partida para a formação de leitores. Esse reconhecimento já vem acontecendo por parte de alguns teóricos, inclusive. Todorov (2009) encoraja a leitura dos romances considerados populares, argumentando que eles

levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009: 82)

CIDADES DE PAPEL – JOHN GREEN



Eduardo Cilto

Eduardo: E aí, pessoal, tudo bem com vocês? Então, o livro dessa semana é “Cidades de papel” do John Green, nosso amado John Green. Quando eu falo nosso, eu quero dizer meu, porque eu adoro o

John Green, mesmo que algumas

pessoas “falam” que é ruim, mas eu não acho que seja ruim, eu acho que seja bom, não... mentira. Enfim, né, a gente sabe que não é aquelas coisas lá, mas é legal, é bom. [vinheta]

- A história já começa com o “Quentin” ou “Quentin”, eu não sei falar o nome dele, declarando em pensamento todo o amor que ele sente por uma garota chamada Margô, que por acaso é a sua vizinha. E ele tem uma *crush* nela, gente, daquelas muito fortes, muito fortes mesmo. E esses personagens se conhecem desde pequenos, inclusive têm um momento bem impactante juntos que um dia os dois estavam brincando em um parque perto da casa dos dois e sem querer encontraram um corpo de um cara que se matou lá no meio. O que é uma coisa super legal, né? Os seus filhos saem pra brincar e você pensa: “ai, meu Deus, eles vão voltar sujos de areia”. Eles voltam sujos de quê? De sangue, com umas tripas penduradas no cabelo [pausa]

- Isso no começo da história parece ser meio irrelevante, mas depois, quando essa apresentação acaba, dá pra ver o quanto esse conhecimento afetou o Quentin e a Margô, pra eles se tornarem quem eles são. Já na narração em um tempo diferente, temos o Quentin e a Margô no último ano da escola e eles estão completamente separados. A Margô é toda popular, linda, bonita, rainha, destruidora mesmo... viu? Enquanto o Quentin é todo bobo, *underdog*, loser, sabe? Bem abaixo da pirâmide social mesmo, mas mesmo assim ele ainda nutre aquela paixãozinha, aquela *crush* de anos que ele tem, né? Para ele tudo parece um sonho distante até que, uma noite qualquer, a Margô aparece com a cara toda pintada no quarto do Quentin. Porque é um jeito super normal de visitar alguém, né, gente? Toda vez que eu vou na casa dos meus amigos eu pinto a minha cara de preto, apareço na janela assim: Buh! Tô aqui! Sabe? Assim. Às vezes levo uma voadora, caio da janela pro chão, quebro uma costela. Enfim, a ô pede para o menino ir com ela numa aventura digna de sessão da tarde. Obviamente ele topa, porque quando você está apaixonado você fica otário. Então os dois aprontam, fazem tudo o que têm que fazer e no final da madrugada eles se despedem e o Quentin vira a noite pensando: Ai, meu Deus, amanhã eu vou falar com a Margô tudo o que eu sinto por ela, eu vou contar pra ela

que eu amo e não sei o quê, blá, blá, blá, só que no dia seguinte, ela não aparece na escola e nem no outro dia, e nem no outro e no outro [...] Ela some. E é aí nesse ponto do livro que a história realmente começa e o leitor percebe que não é um livro só sobre romance e também um livro sobre investigação. Por que isso? Porque a Margô acaba deixando pistas para o Quentin pra encontrar ela, pra achar o grande amor da vida dele. Particularmente esse é o meu livro menos favorito de John Green, porque eu acho ele muito parado. Eu iria amar se o John tivesse colocado um pouco mais de Margô nesse livro. Eu achei que ela sumiu muito cedo, ela é uma personagem cheia de drama, tristeza, sofrimento. Seria uma história muito mais interessante se fosse narrada por ela e não pelo Quentin que é bobo, apaixonado e super lerdo. Pra mim, como leitor, seria muito mais interessante ver a jornada, o desenvolvimento da Margô do que foi ver o do Quentin. [...] O “Cidades de papel”, apesar de tudo, é um livro sobre fechamento de um ciclo. Todo mundo sabe que o John Green adora metáfora, quanto mais coisa você lê dele, você percebe isso. E “Cidades de papel”, gente, faz questão de deixar muito claro a questão de que você tem que ir mudando ao longo da sua vida e olhando por esse lado, eu achei que foi muito interessante, o fato de o John Green ter escolhido esse período de fim de ensino médio. Digo pra história se passar nesse período, sabe? Porque, querendo ou não, é um período difícil, cheio de dúvida e eu achei legal colocar um sumiço ali e fazer o Quentin ir atrás, como se ele estivesse procurando por ele mesmo, procurado por quem ele é através da Margô. Talvez eu esteja viajando muito, mas eu acho que eu peguei um pouco dessa *vibe*. Pela primeira vez nessa minha vida de *youtuber* literário, eu não tenho opinião sobre um protagonista, eu não gostei e nem desgostei dele, sabe? Para mim tanto faz. Já a Margô, gente, eu acho ela incrível, ela é uma personagem muito inteligente. É através dessa personagem que o leitor passa a conhecer um monte de coisas, além de que a Margô também tem aquele drama interno que todo adolescente, no fundo tem, de achar que ninguém entende ela, de querer sumir. É muito fácil se identificar com a Margô. Uma coisa que eu não posso deixar passar são os amigos do Quentin e os amigos da Margô. Gente, eles são muito chatos, tipo insuportáveis, sabe? Eles fazem umas piadinhas aqui e ali, só que não tem graça. Eu não sei se foi a tradução, não sei se foi o John Green que escreveu daquele jeito, sabe? Mas, nossa, eu li umas piadinhas e eu ficava tipo assim: Ah, me matem. Jesus, me leva daqui. Sabe? Não dá pra engolir as piadinhas, as coisas que eles falam, não dá! Enfim, pessoal, é isso aí, se você curtiu o vídeo

deixe seu “joinha”, se é novo aqui no canal se inscreve para receber todo conteúdo que eu postar aí na sua página do youtube e comenta aí embaixo se você curtiu esse livro, qual o seu livro favorito do senhor John Green e...o quê mais?...Ah, e se você concordou com o que eu falei.

E é isso! Um beijo e até o próximo vídeo.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=EHL9SCo-1Jw&t=235s>,

acesso em 31 out. 2017.

Analisando-se essa resenha, tem-se que os elementos mais básicos desse gênero textual são percebidos, pois de maneira bastante informal o resenhista consegue apresentar, descrever, avaliar e recomendar o livro lido, como propõe Motta-Roth e Hendges (2010). A possibilidade de uso desse material em aulas voltadas para a leitura literária mostra-se bastante rica e provoca os alunos a não só se inscreverem e acompanharem os canais, como também produzirem os seus próprios.

5. METODOLOGIA

Na busca pelo alcance dos objetivos expostos e na tentativa de promover um melhor envolvimento de alunos do Ensino Fundamental II com a literatura, o desenvolvimento e a preservação do gosto pelo literário, foi realizada uma pesquisa de intervenção, de abordagem qualitativa, a qual “procura entender, interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (BORTONI-RICARDO, 2008: 34). Para isso, dentro do contexto da sala de aula, observando as necessidades apresentadas, foram propostas atividades que possam contribuir tendo em vista a hipótese de que os alunos da escola em questão e provavelmente de várias mais têm abandonando a leitura literária.

Além da possível contribuição para com o desenvolvimento da leitura literária dos alunos, a pesquisa pretende colaborar com o desempenho profissional do professor pesquisador, levando a “uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento e de seu processo interacional com os educandos. Vai

também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.” (BORTONI-RICARDO, 2008: 33).

A pesquisa provém de necessidades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Manoel Batista, localizada na cidade de Pará de Minas - MG. Estiveram envolvidos os alunos do 8º ano estudantes da instituição citada. A escola situa-se na região central do município e oferece as modalidades de Ensino Fundamental II e Médio, conta com uma pequena biblioteca de acervo bastante reduzido e desorganizado. Sua biblioteca funciona basicamente como depósito de livros didáticos, usado com pouca frequência, pelo fato de a profissional responsável desenvolver inúmeras outras funções na escola, fazendo com que o espaço permaneça fechado em boa parte do tempo.

Para a intervenção foi desenvolvida uma sequência didática baseada na sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2006) Considerar-se-á sequência didática a partir do que é apresentado no Glossário Ceale, ou seja, um

conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. (PESSOA, 2014, s/p).

A organização deu-se em oficinas elaboradas pelo professor pesquisador envolvendo atividades de leitura, interpretação e a produção final de uma resenha crítica oral por parte dos alunos. Nas oficinas foram abordados: as etapas para uma leitura efetiva do texto literário, a narrativa e seus respectivos elementos, o gênero conto e suas características, autores de diferentes contextos e épocas, a crítica literária, resenha, a criação de canais de vídeos pelos *youtubers*, a leitura de contos determinados pelo professor e, como produção final, a criação de vídeos por parte dos alunos.

De acordo com a orientação de Cosson, a sequência deve abarcar as seguintes etapas: *motivação*, momento crucial de aproximação do aluno com a obra, que pode ser feita de forma oral ou escrita através de uma discussão, por exemplo, de aspectos temáticos envolvidos; *introdução*, apresentação do autor e da obra a ser lida, observações sobre o as críticas, elementos periféricos como a capa, contracapa, ilustrações entre outros; *leitura*, nessa etapa o aluno vai de fato fazer a

leitura do texto na íntegra, é grande importância que o professor participe desse momento e com uma mediação, tomando cuidado para que não se torne um policiamento, mas uma contribuição na compreensão do estudante; *interpretação*, Cosson (2006) afirma que a influência para o letramento literário já deve ter ocorrido nas três fases anteriores e, ao interpretar, o aluno atribuirá sentido ao que foi lido e conseguirá relacionar às suas experiências pessoal e coletiva.

O desenvolvimento da atividade aplicada no presente trabalho, que envolve parte de pesquisa e de prática, pressupõe um levantamento prévio, realizado por meio de questionário (ANEXO 2) para investigação sobre a frequência com que tais alunos dedicam-se à leitura de textos literários, a detecção de possíveis influenciadores comportamentais, os motivos que os levam ou não a ler, os gêneros e temas que mais os interessam. Pelo contato diário com os alunos, supunha-se que o questionário indicaria um afastamento da leitura literária, e foi exatamente o que ocorreu. O questionário serviu ainda como ferramenta para a escolha dos textos trabalhados em sala, optando-se por temas apontados pelos alunos como os mais atraentes.

5.1. Etapas da aplicação

Seleção dos textos

Baseado nos questionários respondidos pelos alunos e no princípio da diversidade autores, pretendeu-se fazer uma seleção de textos de diferentes autores, com obras contemporâneas, sem desprezar o cânone literário. Para essa escolha foram buscados textos atuais, sugestões dos próprios alunos, e contemporâneos, aqueles escritos e publicados em época contemporânea ao leitor. Tendo em vista que um texto pode ser considerado atual sem ter sido escrito necessariamente na atualidade. (COSSON, 2006: 34). A escolha levou em conta também o acervo da própria escola, possibilitando um contato com os livros físicos em que se encontram os textos.

Sequência para letramento literário

A) Motivação

Selecionados os textos, passou-se para a fase de motivação dos alunos para a leitura. Com a duração de, no máximo, uma aula de cinquenta minutos, foi

realizada uma discussão em torno dos temas centrais dos contos – que procuram abordar temáticas passíveis de aproximação com a realidade cotidiana dos alunos -. Nessa discussão, realizada oralmente, os alunos expõem seus pontos de vista, reações e expectativas com relação ao assunto. Além disso, o professor levou aos alunos também outros gêneros que se insiram na temática. A cada leitura um tipo de motivação foi usado.

B) Introdução:

Na introdução, apresentam-se aos alunos os autores das obras, por meio de pequenos vídeos ou apresentação oral do professor, sem se adentrar em muitos detalhes bibliográficos, citando aspectos importantes da produção literária feita por tais autores. Em seguida, o professor promove uma pré-leitura, propondo o levantamento de hipóteses por parte dos estudantes quanto à escolha do título, ilustrações, capa entre outros elementos.

C) Leitura:

Após uma leitura individual e silenciosa, os alunos, divididos em pequenos grupos de 03 a 05 pessoas, fizeram a leitura dos contos selecionados, discutindo e comentando entre si, compartilhando essa experiência. Durante essa leitura, o professor se encarregou de participar da mediação entre aluno e texto, fomentando a discussão em cada grupo com questionamentos que os levem a refletir e compreender efetivamente o que leram.

D) Interpretação:

Após a leitura, os alunos fizeram um registro escrito das conclusões às quais chegaram, mediante um roteiro entregue pelo professor com questões discursivas genéricas, aplicadas igualmente em todos os contos, com perguntas exclusivamente subjetivas, voltadas para julgamentos pessoais acerca do material impresso, quais sensações foram despertadas, que relações intertextuais podem ser feitas, por exemplo; além de questões específicas, relacionadas ao enredo e a personagens.

Produção das resenhas

Após todo o processo de leitura, a produção da resenha pode ser considerada como uma atividade de pós-leitura. Neste ponto, é apresentado aos alunos o

booktube e alguns canais mais populares, A resenha é vista aqui como ferramenta para fomentar o acesso e o gosto pelo literário sendo que, de acordo com Cosson (2014),

consiste em uma resposta, um posicionamento de um leitor a respeito de uma obra que, ao ser compartilhado, gera uma segunda resposta, um segundo posicionamento, dessa vez do provável leitor que manterá ou não, em última instância, a circulação daquela obra entre os demais leitores. (COSSON, 2014: 125).

Cada grupo elaborou um roteiro e seguiu com a gravação acompanhada pelo professor. Para auxiliar nisso, assistiram a vídeos de canais que serviram de tutoriais na internet. Ao final, cada grupo teve seu vídeo postado em um canal do *youtube* criado.

Buscou-se uma interação dos alunos por meio dos comentários e “curtidas” dos vídeos postados, o que também será de grande valia na avaliação do projeto. Cosson (2014) sugere que seja mantido o pressuposto de diálogo entre leitor e futuros leitores e, para isso, um circuito ideal de leitura literária seria o uso das resenhas produzidas por alunos para a escolha dos textos a serem trabalhados. Seguindo esse raciocínio, desenvolveu-se o projeto em duas turmas da mesma escola, no mesmo grau de escolaridade.

5.2. Descrição dos envolvidos

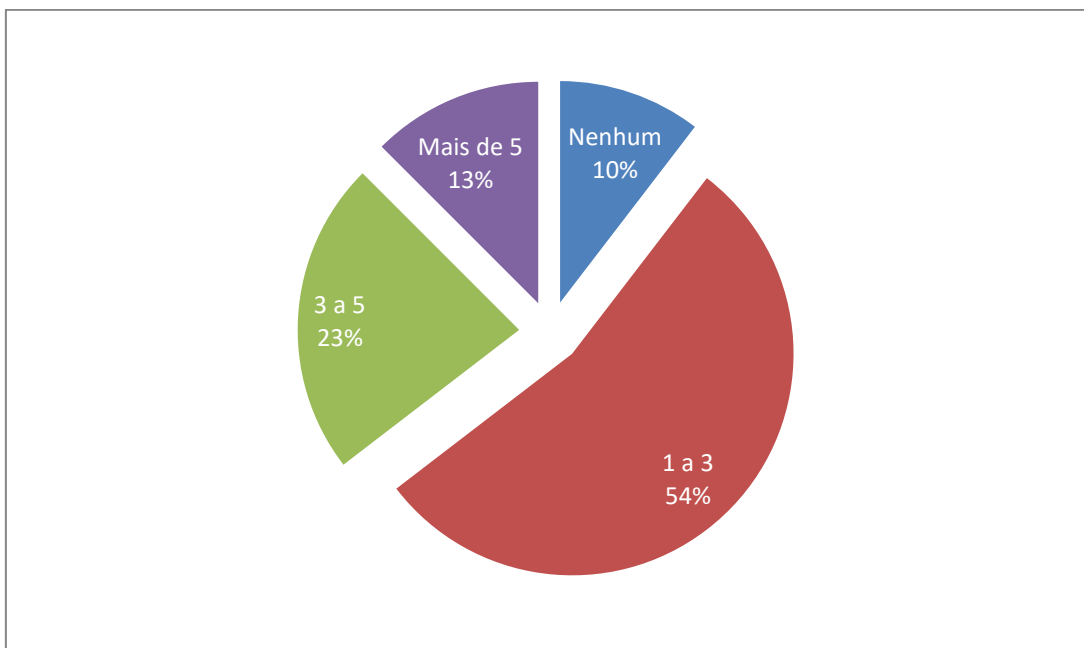
Os participantes da pesquisa foram alunos entre 12 e 15 anos identificados nas análises apenas pelo primeiro nome para salvaguardá-los de possíveis constrangimentos. Estiveram envolvidas duas turmas, com um número total de 50 alunos, em número praticamente equivalente de meninos e meninas, da Escola Estadual Manoel Batista em Pará de Minas. A escola atende cerca de 1000 alunos do 6º ano do Ensino fundamental II ao Ensino Médio, contando também com a modalidade de EJA, tem localização privilegiada, em um bairro nobre da cidade, muito próximo ao centro, mas que recebe vários alunos de outros bairros próximos. A participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela escola costuma ser pequena, inclusive nas tarefas que os filhos levam para casa, fato confirmado pela própria direção da escola que, ao questionar os alunos sobre quem os auxiliava nas tarefas escolares em casa, receberam ‘ninguém’ como resposta da maioria. As

turmas envolvidas na pesquisa são heterogêneas, assim como as demais do colégio e apresentam um índice de rendimento considerado bom.

5.3. Análise do questionário inicial

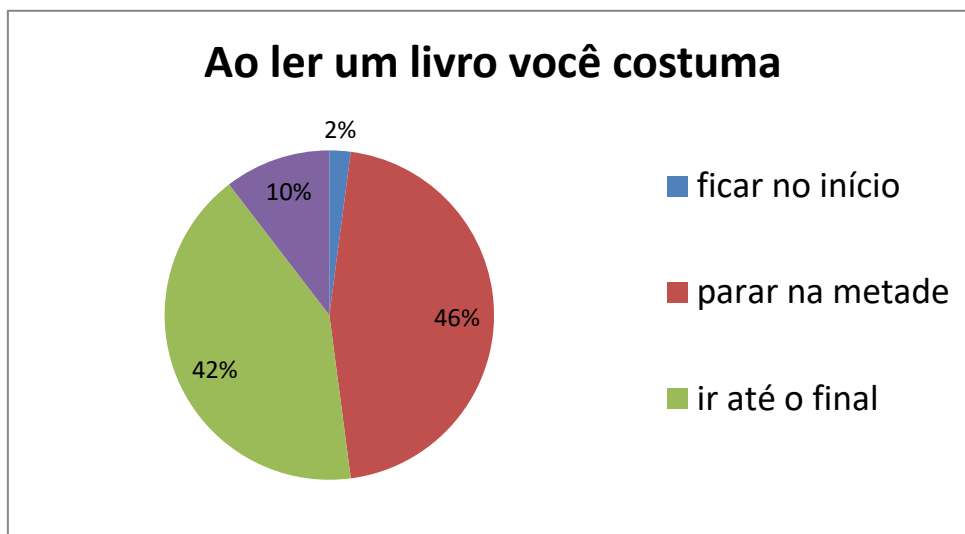
Ao se analisarem os resultados dos questionários iniciais de sondagem sobre os hábitos dos alunos com relação à leitura, constatou-se que a maior parte deles leu de 1 a 3 livros literários ao longo dos 12 meses anteriores à pesquisa, perfazendo 54% do total; 35% 3 ou mais e 10% não realizaram a leitura de nenhum livro, o que pode ser observado no GRÁFICO 4. Há de se destacar que o questionário considerou apenas as leituras literárias, descartando, portanto, para fins estatísticos, quaisquer outras leituras como livros didáticos, gêneros jornalísticos, instrucionais dentre outros gêneros não literários. As perguntas do questionário impresso foram adaptadas a partir daquelas utilizadas na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (ANEXO 2).

Gráfico 4 – Livros lidos por ano



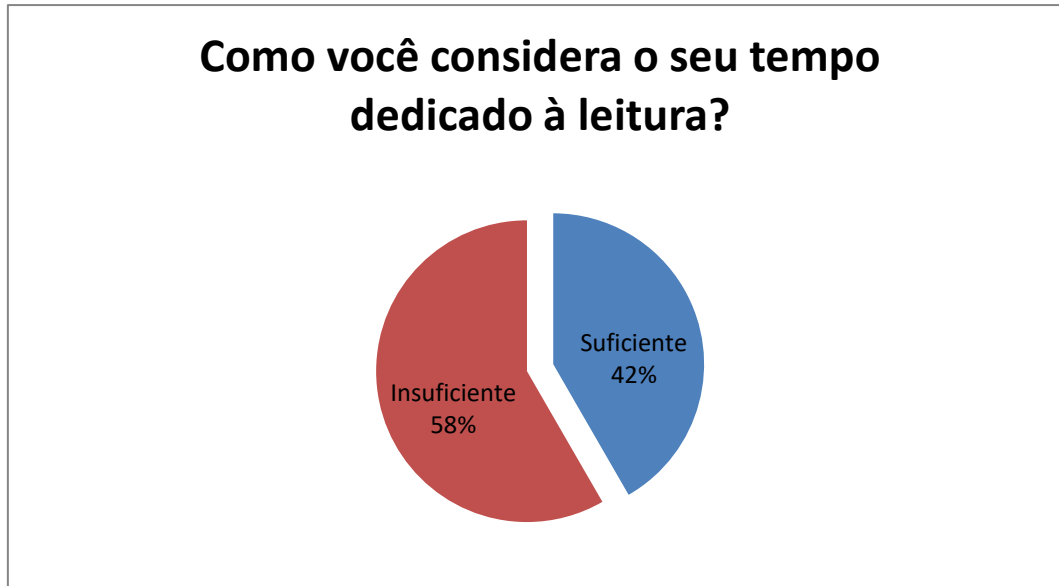
De forma geral, o levantamento corrobora suspeita inicial de que são muitos os alunos que leem uma quantidade pequena de livros literários anualmente. Além disso, mesmo que tenham afirmado ler pelo menos um livro durante o ano, 46% dos envolvidos confessaram abandonar o livro na metade da leitura, (GRÁFICO 5), aspecto mais evidente entre aqueles que informaram ler de 1 a 3 livros anualmente, desses, apenas 34,6% conseguiram alcançar o fim da leitura; ao passo que 61,5 % admitiram interromper habitualmente antes do fim.

Gráfico 5 – Prática de abandono da leitura



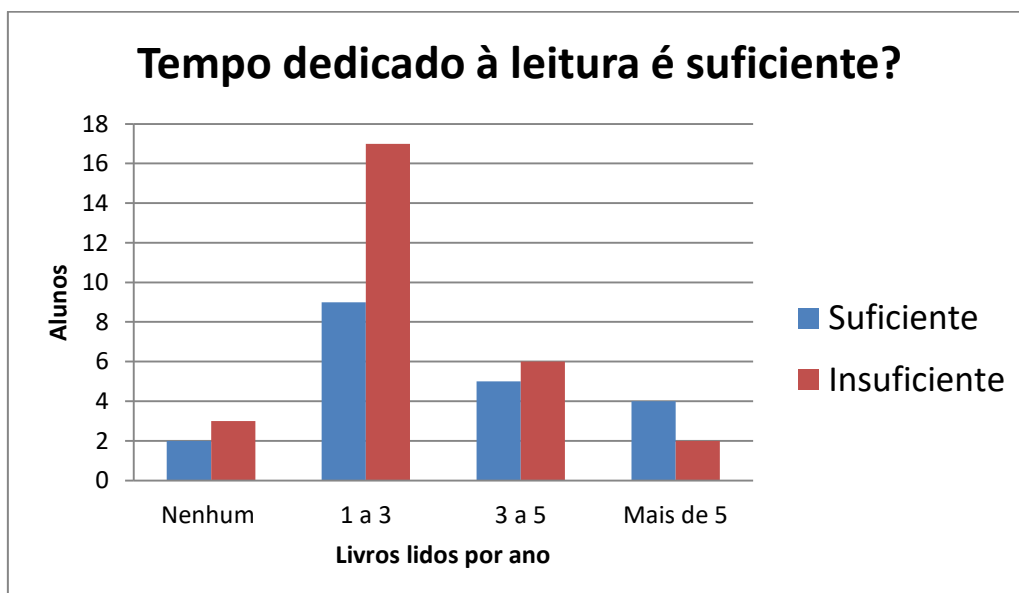
Em uma avaliação do tempo dedicado à leitura literária, os próprios alunos consideraram que poderiam ter lido mais. Quase 60% do total classificaram como insuficiente o tempo dedicado à leitura (GRÁFICO 6).

Gráfico 6- Tempo dedicado à leitura



Interessante ressaltar que os próprios envolvidos, em sua maioria, demonstram ter consciência de ter dedicado pouco tempo para a leitura. Dentre os que informaram ler até 3 livros por ano, por exemplo, 65% consideram que poderiam ter lido mais. Somente entre os que afirmaram ler mais de cinco livros, o percentual que considera a leitura suficiente superou o insuficiente.

Gráfico 7 – Suficiência do tempo dedicado à leitura



Buscou-se investigar, também, as dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais poderiam ser empecilhos a uma prática de leitura mais frequente, na tentativa de direcionar o projeto a agir sobre tais complicadores. Alguns dados já eram esperados, como o fato de não considerarem como dificuldade o ausência de bibliotecas próximas a eles, já que a escola possui uma biblioteca e há ainda uma biblioteca pública de fácil acesso no centro da cidade, relativamente próxima à escola. Entretanto, quando solicitado que comentassem sobre de que forma a leitura é realizada na escola, vários foram os que descreveram o mau funcionamento da biblioteca como um entrave em várias ocasiões. Perguntados sobre como é rotineiramente feito o trabalho com livros literários na escola, reclamações sobre a precariedade do serviço e a exiguidade do acervo foram citados por pelo menos metade da turma. Como observado nos comentários a seguir:

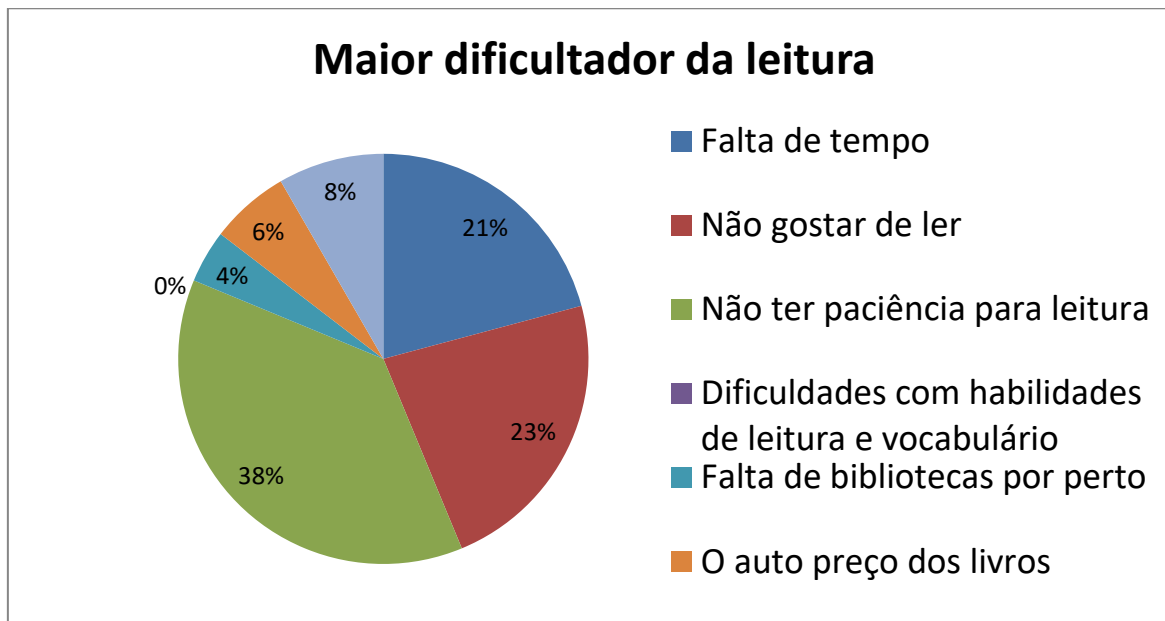
“Nem todos os dias combinados dão para pegar livro na biblioteca da escola. Quando eu acho um livro interessante, eu leio, mas é bem raramente. Não acho que tem muita variedade de livros”. ²(Nicole).

“Poderia melhorar, às vezes a gente vai na biblioteca e a bibliotecária não está lá e aí ficamos mais uma semana sem livros”. (Gabi)

Da mesma forma, o preço dos livros, apesar de considerado alto no país, não se mostra empecilho para a leitura dos envolvidos. Os resultados mostram, como já previsto inicialmente, que os baixos índices de leitura são reflexos principalmente de “falta de paciência para ler” e “ausência de gosto”. Destaca-se, ainda, que a opção dificuldade com habilidades de leitura e vocabulário não tenha sido escolhida por ninguém, uma hipótese que poderia explicar tal comportamento é a possibilidade de se envergonharem ao admitir alguma dificuldade individual como razão para a falta de familiaridade com os livros.

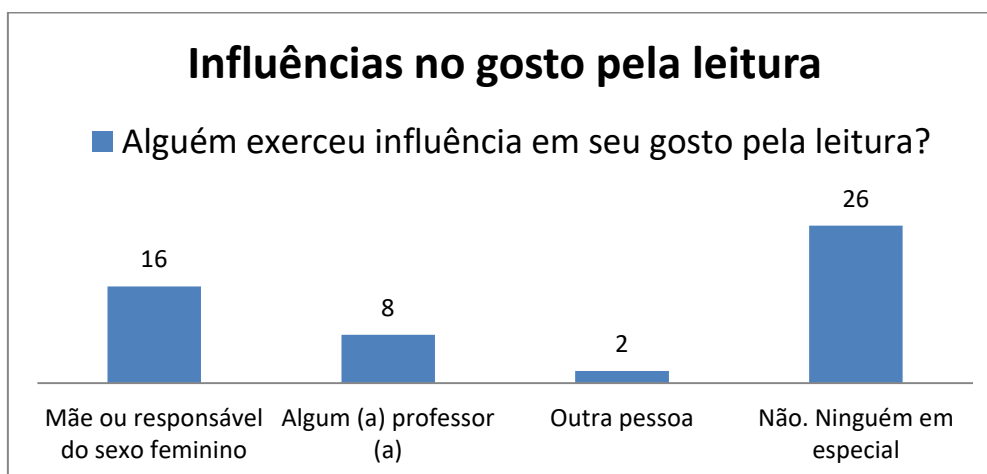
² Os comentários de alunos participantes foram registrados por eles como respostas ao questionário e encontram-se manuscritos em anexo. (ANEXO)

Gráfico 8 – Elementos dificultadores do hábito de leitura



Foram investigadas, também, as influências exercidas por terceiros para que o aluno desenvolvesse ou não o gosto pela leitura. E esse é um dos pontos que mais provoca espanto, o professor foi citado como incentivador da leitura apenas por 8 dos alunos, um número extremamente baixo, quando se pensa no professor como mediador, aquele que deve promover e motivar a leitura.

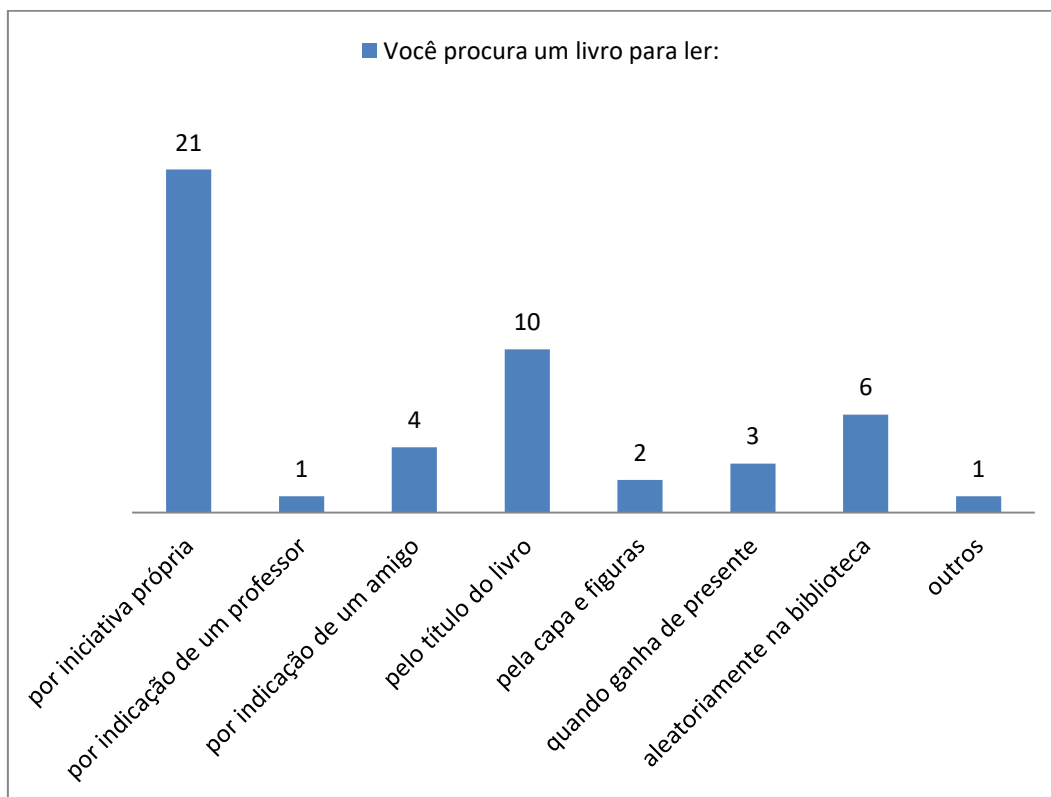
Gráfico 9 – Influências no gosto pela leitura



Ainda a respeito da ação do professor no papel de instigar e estimular o hábito, apenas um dos indivíduos afirmou ter acesso a livros literários por parte do

professor. Isso, porém, não significa que os professores não tenham tentado fazer indicações ou buscado abordar textos literários em sala, os docentes provavelmente fizeram tentativas, contudo, sem sucesso. As tentativas de tornar rotina a escolha de livros e leitura acabou tendo efeito contrário. Isso deixa claro que o projeto, mesmo não solucionando tal questão de raízes profundas e desdobramento complexo, pode colaborar para um início de mudança de tal realidade.

Gráfico 10 - Como o nasce o interesse por um livro



Na parte final do questionário aplicado, uma surpresa positiva: mesmo com toda resistência por parte de muitos, ao serem questionados sobre livros lidos que tenham deixado alguma lembrança, vários foram os títulos citados, inclusive da literatura considerada clássica. De forma geral, nota-se que a leitura de *best-sellers* e livros atuais, de grande divulgação, é a mais comum. Livros de publicação menos recente e que não são populares na mídia, acabam por serem esquecidos, sugerindo que, talvez, falte aos leitores contato, conhecimento da existência e divulgação, papel que pode ser assumido pelos professores. O que mais surpreendeu foi que os alunos citassem autores como Edgar Allan Poe e Kafka e,

ainda, a série O tempo e o vento, uma vez que são clássicos consagrados e publicados há bastante tempo, com linguagem da época da publicação, o que poderia dificultar a leitura.

Quadro 1 - Livros arrolados como lidos

Diário de um banana
O pequeno príncipe
Plano de voo
A culpa é das estrelas
Minha vida fora de série
O retrato oval
O gato preto
O mundo de Sofia
A marca de uma lágrima
O menino do pijama listrado
Harry Potter
A seleção
O menino de ouro
A metamorfose
O tempo e o vento

Na próxima sessão, serão descritas as atividades desenvolvidas dentro da sequência didática aplicada.

6. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA E RESULTADOS

Aula 1 – Apresentação do projeto

Duração: 1 aula de 50 minutos

Nesta aula, os alunos foram apresentados ao projeto, foi feita a leitura do termo de assentimento e respondidos questionamentos sobre as etapas do trabalho, foi esclarecido que a participação não era obrigatória e, mesmo aquele que não se

sentisse à vontade em aparecer nos vídeos, poderia participar das demais etapas, sem prejuízo algum.

Para iniciar as atividades, a professora fez questionamentos orais sobre o conceito que os alunos têm de literatura, de texto literário e os hábitos de leitura de cada um, registrando as respostas obtidas (ANEXO 2).

Aula 2 - Introdução do projeto

Duração: 2 aulas de 50 minutos

A cada aluno foi entregue uma cópia do texto “A infinita fiadeira”, de Mia Couto, para uma leitura silenciosa. O texto se constrói sobre uma metáfora, representada por uma jovem aranha atormentada pela família, por esquivar-se dos costumes de produzir teias com funções rotineiras, como afastar predadores, cópula, dentre outras. A personagem considera que suas teias sejam obras de arte e essa é a única razão para que as constrói. Em seguida, foram feitas perguntas orais sobre o entendimento da história; se a literatura pode ser considerada uma forma de arte e se eles conseguem associar o comportamento das personagens com relação às produções artísticas e as reações na vida real.

O objetivo desta atividade foi proporcionar uma reflexão inicial sobre o valor das expressões artísticas e como isso elas são vistas pela sociedade. Além disso, esperava-se que os alunos conseguissem conceber a literatura como uma manifestação artística, sem a necessidade de se encontrar um fim prático para a leitura.

Análise da aplicação

Os alunos foram capazes de, rapidamente, demonstrar que haviam compreendido a história e ainda de fazer inferências, captar a linguagem figurativa e relacioná-la a situações cotidianas ligadas ao desprestígio de quem se propõe a produzir e consumir arte, como se fosse algo dispensável. Como o texto é de linguagem bem simples, não houve a necessidade grande intervenção por parte da professora para que houvesse uma boa compreensão da narrativa. Alguns comentários feitos durante a discussão se destacaram:

Gabi: *“O texto fala muito de a gente não se encaixar num padrão e ser julgado por isso, né? Os pais da personagem parecem aqueles pais que querem muito que um filho siga uma profissão que dá dinheiro, daí o filho diz que quer ser artista e parece que tem algo errado com ele, a família não aceita”.*

Júlia: *“As pessoas não costumam achar que a arte é importante, é difícil você achar alguém que vai querer gastar o tempo indo a um museu, vendo obra de arte, acha que isso não faz falta na vida. Igual livro, muita gente acha que não serve pra nada”.*

No final da narrativa, a personagem, por não se encaixar nos moldes da sociedade das aranhas, acaba por ser transformada em humana, condição mais apropriada para uma artista. O que surpreende, no entanto, é o total desconhecimento dos humanos sobre o assunto, sugerindo um total menosprezo da arte, constituindo, assim, uma provável crítica à pouca relevância dada às produções artísticas no mundo contemporâneo. Essa era, provavelmente, uma inferência crucial a ser desenvolvida pelos leitores. A princípio, não houve nem uma declaração a esse respeito, contudo, após intervenção da professora com perguntas como “Alguma questão levantada pela narrativa pode ser considerada como crítica a algo?”, rapidamente surgiram respostas atestando a compreensão e capacidade de resgate do contexto associado a informações explícitas no texto.

Amanda: *“Quando ela virou humana ninguém nem sabia mais o que é arte, parece que isso foi acabando com o tempo. Só um senhor muito velho ainda lembrava que no passado tinha pessoas que se ocupavam desses trabalhos ‘improdutivos’, como se fazer arte não fosse importante. Muito parecido com a nossa realidade, muitas pessoas acham isso também, que fazer arte é coisa desnecessária. Acho que isso pode ser uma crítica”.*

Gabi: “Parece que a aranha vira gente numa época bem no futuro, né? Porque as pessoas já esqueceram a arte”.

Clara: “Ah, mas nem precisa ser tão futuro assim, nos dias de hoje mesmo os autores, atores de teatro não têm muito valor. Só se você for escritor de um livro muito famoso no mundo, aí você fica famoso, mas nem porque o texto é bom, mais é porque rendeu muito dinheiro, mesmo, fez sucesso e virou modinha”.

Luiz: “Eu respeito os artistas e até gosto de algumas coisas. Mas ler livros de história, por exemplo, [referindo-se à literatura] não faz a menor falta pra mim, eu até hoje só li um livro, obrigado por uma professora, e isso não me fez falta nenhuma. Eu acho meio uma perda de tempo”.

Considera-se, com isso, que a aula tenha tido rendimento positivo, já que motivou a discussão entre os alunos e permitiu avaliar que não há sérias dificuldades na compreensão de textos. A fala do aluno Luiz, no entanto, deixou um alerta para que as propostas de leitura, principalmente do projeto, não se assemelhassem à “obrigação” ordenada normalmente pelo professor. Foi importante também perceber certa consciência sobre o valor da produção artística na sociedade, apesar de alguns alunos se mostrarem bastante refratários à arte como um todo.

Aula 3 – Literatura e o cotidiano

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Nesta aula, os alunos fizeram a leitura do conto “A menina”, de Ivan Ângelo, a narrativa bastante curta traz uma reflexão sobre a descoberta de uma criança de que sua mãe havia se divorciado do pai quando ela ainda era muito pequena. A menina, que sempre foi muito interessada em fazer descobertas, de repente é surpreendida por uma colega de escola que insulta sua mãe com a palavra desquitada, até então

desconhecida pela criança. O desenrolar da história é uma importante descoberta que surpreende pela reação amorosa e compreensiva da personagem.

O principal objetivo foi fazer com que a leitura sensibilizasse os alunos através do texto literário e o trabalho com a subjetividade, já que é uma história próxima à realidade de todos e pode suscitar diferentes reações em cada um. Os passos da aplicação da atividade com esse conto foram: A professora escreveu no quadro a palavra *desquitada* e perguntar se alguém sabia o significado. Após levantamento de hipóteses foi solicitado a um dos alunos que pesquisasse no dicionário o verbete. Os alunos foram, então, levados a pensar se conhecem alguém que seja desquitado, foi feita, então, uma discussão oral sobre a questão, destacando-se como a situação foi vista por cada um deles.

Para a leitura, a professora entregou para cada um uma cópia do texto citado - dizendo que a história, apesar de ficcional, é relacionada à descoberta de uma criança do divórcio dos pais - para que fizessem uma leitura silenciosa e, depois disso, comentassem o que acharam da leitura.

Em seguida, os alunos responderam por escrito as questões interpretativas (ANEXO 3), através das quais foi avaliada a compreensão do texto lido.

Logo na motivação, a aula prevista teve que ser alterada, uma vez que, ao contrário do que se esperava, nem um dos alunos, em ambas as turmas, conhecia o termo “desquitada”, possivelmente, por não ser um termo mais usado em separações conjugais. Sendo assim, considerou-se mais oportuno que a descoberta feita pela personagem fosse compartilhada pelos alunos no momento da leitura, como se estivessem descobrindo juntos.

Mais uma vez a leitura ocorreu de maneira completamente autônoma, não surgindo dificuldades. Durante a leitura, vários alunos, ansiosos por entender o que se passava com a protagonista, perguntaram o significado da palavra no qual se ancora a narrativa.

A interpretação foi feita de maneira individual e posteriormente partilhada com o grupo. As primeiras questões são basicamente identificação de informações explícitas no texto, para as quais não houve dificuldade.

Em indagações de caráter mais inferencial, a necessidade de uma mediação direta por parte da professora se fez necessária. A questão “Há uma dificuldade em

dizer a palavra “papai” por parte da personagem, isso é percebido pelos demais? Por quê?”, referia-se ao fato de a personagem, por não ter conhecido o pai, não ser capaz de relacionar a palavra a um sentimento de afeto, como acontecia com as demais. A mesma resposta, dita de deferentes maneiras, surgiu durante a exposição, demonstrando compreensão pela maior parte da turma.

“Não. Porque eles tem pais e a Ana Lucia é a única dali que sabia o que não era ter” (João)

“Não. Ela falava a palavra papai embaraçada porque não sentia nada por aquela palavra.” (Amanda)

“Não. Porque ela não tinha o pai presente, então ela não tinha o mesmo sentimento dos outros meninos.” (Izabela)

Outros, porém, possivelmente considerando objetivamente o fato de que todos sabiam do abandono da mãe da personagem, demonstraram não ter consciência do quão particular era o efeito da palavra para Ana.

“Sim. Porque o pai dela o abandonou”. (Alexandre)

Ao ser questionado sobre o que o teria levado a tal interpretação, o aluno apontou a narração em terceira pessoa e admitiu que fazer uma segunda leitura foi essencial para sua compreensão, como se pode ver no seguinte depoimento:

Alexandre: “Acho que devo ter confundido, porque o narrador não é a Ana, então não teria como saber o que ela sente. Mas depois de ler de novo, deu pra entender isso mesmo”.

Em se tratando da linguagem literária, algumas questões merecem destaque. Foram facilmente percebidos pelos alunos a sequência narrativa, os momentos de conflito e clímax da história, a percepção de que o conto é narrado em terceira pessoa, além da concepção de determinadas inferências. Contudo, houve

dificuldade ao responder questões que envolvessem figuras de linguagem. No trecho: “como sair dessa armadilha”, por exemplo, poucos alunos conseguiram explicar o que a palavra armadilha significava nesse contexto, bem como “Tita desmontou como um quebra-cabeça, Ana Lúcia balançara o tabuleiro”, no qual a discussão entre Tita e a protagonista é comparada a um jogo e que, nesse determinado momento, Ana havia conseguido se sair melhor que a adversária, pois deu uma resposta que deixou Tita sem palavras. Contudo, ao serem questionados oralmente sobre essa passagem, uma discussão se iniciou e a turma acabou chegando a uma resposta, fato ocorrido em ambas as turmas.

Aula 4 – O clássico atemporal

Duração: 3 aulas de 50 minutos

O objetivo desta atividade foi tentar fazer com que os alunos consigam, a partir da leitura de um conto clássico de Machado de Assis sobre uma situação cotidiana do relacionamento de um casal, compará-la com o cotidiano atual e perceber a atemporalidade da produção do autor. Essa atividade serviu ainda para observar o nível de compreensão dos alunos de um texto escrito em época consideravelmente distante, o que geralmente aumenta o grau de dificuldade. Por fim, foi analisada a habilidade em fazer inferências, já que o final da história não está explicitamente apresentado, fazendo-se necessário o acionamento de conhecimentos prévios.

Inicialmente a professora apresentou o autor Machado de Assis e questionou se os alunos conhecem algum texto do autor. A turma, na sala de informática, foi conduzida em uma pesquisa sobre o autor e o período em que escreveu, por meio de fotos e informações históricas encontradas na internet a respeito da década de 1870. Ao final, a professora orientou os alunos a acessarem um documento com o texto “O relógio de ouro”, de Machado de Assis”, e pediu que fizessem uma leitura silenciosa, imaginando que a história foi publicada em 1873. Sendo assim o aluno se deparou com características próprias da época, como, por exemplo, a presença de escravos na casa das personagens. Nessa etapa foram basicamente realizadas as atividades de motivação e introdução à obra e, como sugerido por Cosson (2009), algo que não se estendeu muito. No caso das demais obras, por exemplo, a

apresentação do autor foi feita de maneira oral e básica, sem um caráter de texto biográfico, apenas apresentando a figura do escritor e o contexto da obra.

Foto 1: Alunos durante motivação para leitura na sala de informática.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A professora propôs para este texto uma leitura colaborativa, caracterizada como “uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo [...]”, de acordo com o dicionário do CEALE, ou seja, durante a leitura, a ser realizada em voz alta por um aluno, a professora fez algumas pausas para que se fizesse um apanhado das informações lidas e a colaboração entre os leitores para uma compreensão.

1º Bloco

O Relógio de Ouro – Machado de Assis

Agora contarei a história do relógio de ouro. Era um grande cronômetro, inteiramente novo, preso a uma elegante cadeia. Luís Negreiros tinha muita razão em ficar boquiaberto quando viu o relógio em casa, um relógio que não era dele, nem podia ser de sua mulher. Seria ilusão dos seus olhos? Não era; o relógio ali estava sobre uma mesa da alcova, a olhar para ele, talvez tão espantado, como ele, do lugar e da situação.

Clarinha não estava na alcova quando Luís Negreiros ali entrou. Deixou-se ficar na sala, a folhear um romance, sem corresponder muito nem pouco ao ósculo com que o marido a cumprimentou logo à entrada. Era uma bonita moça esta Clarinha, ainda que um tanto pálida, ou por isso mesmo. Era pequena e delgada; de longe parecia uma criança; de perto, quem lhe examinasse os olhos, veria bem que era mulher como poucas. Estava molemente reclinada no sofá, com o livro aberto, e os olhos no livro, os olhos apenas, porque o pensamento, não tenho certeza se estava no livro, se em outra parte. Em todo o caso parecia alheia ao marido e ao relógio.

Luís Negreiros lançou mão do relógio com uma expressão que eu não me atrevo a descrever. Nem o relógio, nem a corrente eram dele; também não eram de pessoas suas conhecidas. Tratava-se de uma charada. Luís Negreiros gostava de charadas, e passava por ser decifrador intrépido; mas gostava de charadas nas folhinhas ou nos jornais. Charadas palpáveis ou cronométricas, e sobretudo sem conceito, não as apreciava Luís Negreiros.

Questionamentos:

1. Quem são as personagens apresentadas inicialmente?
2. Nesse trecho é apresentada a situação inicial da narrativa, descreva-a sucintamente.
3. No trecho: “Luís Negreiros lançou mão do relógio com uma expressão que eu não me atrevo a descrever.”. Como você imagina a expressão de Luís Negreiros? Por quê?

Bloco 2

Por esse motivo, e outros que são óbvios, compreenderá o leitor que o esposo de Clarinha se atirasse sobre uma cadeira, puxasse raivosamente os cabelos, batesse com o pé no chão, e lançasse o relógio e a corrente para cima da mesa. Terminada esta primeira manifestação de furor, Luís Negreiros pegou de novo nos fatais objetos, e de novo os examinou. Ficou na mesma. Cruzou os braços durante algum tempo e refletiu sobre o caso, interrogou todas as suas recordações, e concluiu no fim de tudo que, sem uma explicação de Clarinha qualquer procedimento fora baldado ou precipitado.

Foi ter com ela.

Clarinha acabava justamente de ler uma página e voltava a folha com o ar indiferente e tranquilo de quem não pensa em decifrar charadas de cronômetro. Luís Negreiros encarou-a; seus olhos pareciam dois reluzentes punhais.

— Que tens? perguntou a moça com a voz doce e meiga que toda a gente concordava em lhe achar.

Luís Negreiros não respondeu à interrogação da mulher; olhou algum tempo para ela; depois deu duas voltas na sala, passando a mão pelos cabelos, por modo que a moça de novo lhe perguntou:

— Que tens?

Luís Negreiros parou defronte dela.

— Que é isto? disse ele tirando do bolso o fatal relógio e apresentando-lhe diante dos olhos. Que é isto? repetiu ele com voz de trovão.

Clarinha mordeu os beiços e não respondeu. Luís Negreiros esteve algum tempo com o relógio na mão e os olhos na mulher, a qual tinha os seus olhos no livro. O silêncio era profundo. Luís Negreiros foi o primeiro que o rompeu, atirando

estrepitosamente o relógio ao chão, e dizendo em seguida à esposa:

— Vamos, de quem é aquele relógio?

Clarinha ergueu lentamente os olhos para ele, abaixou-os depois, e murmurou:

— Não sei.

Luís Negreiros fez um gesto como de quem queria esganá-la; conteve-se. A mulher levantou-se, apanhou o relógio e pô-lo sobre uma mesa pequena. Não se pôde conter Luís Negreiros. Caminhou para ela, e, segurando-lhe nos pulsos com força, lhe disse:

— Não me responderás, demônio? Não me explicarás esse enigma?

Clarinha fez um gesto de dor, e Luís Negreiros imediatamente lhe soltou os pulsos que estavam arrojados. Noutras circunstâncias é provável que Luís Negreiros lhe caísse aos pés e pedisse perdão de a haver machucado. Naquela, nem se lembrou disso; deixou-a no meio da sala e entrou a passear de novo, sempre agitado, parando de quando em quando, como se meditasse algum desfecho trágico.

Clarinha saiu da sala.

Questionamentos:

1. Descreva sucintamente o que entendeu do trecho lido.
2. O trecho “seus olhos pareciam dois reluzentes punhais”, faz uso de linguagem conotativa, o que você entendeu?
3. De quem você acha que é o relógio?
4. O comportamento de Clarinha confirma ou não sua opinião?
5. Qual é a suspeita do marido de Clarinha?
6. Releia: “Noutras circunstâncias é provável que Luís Negreiros lhe caísse aos pés

e pedisse perdão de a haver machucado. Naquela, nem se lembrou disso; deixou-a no meio da sala e entrou a passear de novo, sempre agitado, parando de quando em quando, como se meditasse algum desfecho trágico”.

7. Que outras circunstâncias provavelmente seriam essas? Por que você acha que nessa ocasião a situação é diferente?

Bloco 3

Pouco depois veio um escravo dizer que o jantar estava na mesa.

— Onde está a senhora?

— Não sei, não, senhor.

Luís Negreiros foi procurar a mulher, achou-a numa saleta de costura, sentada numa cadeira baixa, com a cabeça nas mãos a soluçar. Ao ruído que ele fez na ocasião de fechar a porta atrás de si, Clarinha levantou a cabeça, e Luís Negreiros pôde ver-lhe as faces úmidas de lágrimas. Esta situação foi ainda pior para ele que a da sala. Luís Negreiros não podia ver chorar uma mulher, sobretudo a dele. Ia enxugar-lhe as lágrimas com um beijo, mas reprimiu o gesto, e caminhou frio para ela; puxou uma cadeira e sentou-se em frente de Clarinha.

— Estou tranquilo, como vês, disse ele, responde-me ao que te perguntei com a franqueza que sempre usaste comigo. Eu não te acuso nem suspeito nada de ti. Quisera simplesmente saber como foi parar ali aquele relógio. Foi teu pai que o esqueceu cá?

— Não.

— Mas então...

— Oh! não me perguntes nada! exclamou Clarinha; ignoro como esse relógio se acha ali... Não sei de quem é... deixa-me.

— É demais! urrou Luís Negreiros, levantando-se e atirando a cadeira ao chão.

Clarinha estremeceu, e deixou-se ficar onde estava. A situação tornava-se cada vez mais grave; Luís Negreiros passeava cada vez mais agitado, revolvendo os olhos nas órbitas, e parecendo prestes a atirar-se sobre a infeliz esposa. Esta, com os cotovelos no regaço e a cabeça nas mãos, tinha os olhos encravados na parede. Correu assim cerca de um quarto de hora. Luís Negreiros ia de novo interrogar a esposa, quando ouviu a voz do sogro, que subia as escadas gritando:

— Ó seu Luís! Ó seu malandrim!

— Aí vem teu pai! disse Luís Negreiros; logo me pagarás.

Questionamentos:

1. Descreva a cena com suas palavras.
2. Por que Luís Negreiros reprime a vontade de enxugar com um beijo as lágrimas da esposa?
3. Qual motivo faz Clarinha chorar tanto nessa cena?
4. Em sua opinião, por que “esta situação foi ainda pior para ele que a da sala”?
5. Clarinha, ao ser questionada se sabia sobre o relógio, fica nervosa e pede para que o marido a deixe. Esse comportamento fez com que você suspeitasse dela? Explique.
6. O marido fica bastante exaltado com a resposta da esposa e o leitor é levado a pensar que ele poderá agredir novamente a esposa, o que o interrompe?

Bloco 4

Saiu da sala de costura e foi receber o sogro, que já estava no meio da sala, fazendo viravoltas com o chapéu de sol, com grande risco das jarras e do candelabro.

— Vocês estavam dormindo? perguntou o Sr. Meireles tirando o chapéu e limpando

a testa com um grande lenço encarnado.

— Não, senhor, estávamos conversando...

— Conversando?... repetiu Meireles.

E acrescentou consigo:

“Estavam de arrufos... é o que há de ser”.

— Vamos justamente jantar, disse Luís Negreiros. Janta conosco?

— Não vim cá para outra coisa, acudiu Meireles; janto hoje e amanhã também. Não me convidaste, mas é o mesmo.

— Não o convidei?...

— Sim, não fazes anos amanhã?

— Ah! é verdade...

Não havia razão aparente para que, depois destas palavras ditas com um tom lúgubre, Luís Negreiros repetisse, mas desta vez com um tom descomunalmente alegre:

— Ah! é verdade!...

Meireles, que já ia pôr o chapéu num cabide do corredor, voltou-se espantado para o genro, em cujo rosto leu a mais franca, súbita e inexplicável alegria.

— Está maluco! disse baixinho Meireles.

— Vamos jantar, bradou o genro, indo logo para dentro, enquanto Meireles seguindo pelo corredor ia ter à sala de jantar.

Luís Negreiros foi ter com a mulher na sala de costura, e achou-a de pé, compondo os cabelos diante de um espelho:

— Obrigado, disse.

A moça olhou para ele admirada.

— Obrigado, repetiu Luís Negreiros; obrigado e perdoa-me.

Dizendo isto, procurou Luís Negreiros abraçá-la; mas a moça, com um gesto nobre, repeliu o afago do marido e foi para a sala de jantar.

— Tem razão! murmurou Luís Negreiros.

Daí a pouco achavam-se todos três à mesa do jantar, e foi servida a sopa, que Meireles achou, como era natural, de gelo. Ia já fazer um discurso a respeito da incúria dos criados, quando Luís Negreiros confessou que toda a culpa era dele, porque o jantar estava há muito na mesa. A declaração apenas mudou o assunto do discurso, que versou então sobre a terrível coisa que era um jantar requentado, — *qui ne valut jamais rien*.

Meireles era um homem alegre, pilhérico, talvez frívolo demais para a idade, mas em todo o caso interessante pessoa. Luís Negreiros gostava muito dele, e via correspondida essa afeição de parente e de amigo, tanto mais sincera quanto que Meireles só tarde e de má vontade lhe dera a filha. Durou o namoro cerca de quatro anos, gastando o pai de Clarinha mais de dois em meditar e resolver o assunto do casamento. Afinal deu a sua decisão, levado antes das lágrimas da filha que dos predicados do genro, dizia ele.

A causa da longa hesitação eram os costumes pouco austeros de Luís Negreiros, não os que ele tinha durante o namoro, mas os que tivera antes e os que poderia vir a ter depois. Meireles confessava ingenuamente que fora marido pouco exemplar, e achava que por isso mesmo devia dar à filha melhor esposo do que ele. Luís Negreiros desmentiu as apreensões do sogro; o leão impetuoso dos outros dias, tornou-se um pacato cordeiro. A amizade nasceu franca entre o sogro e o genro, e Clarinha passou a ser uma das mais invejadas moças da cidade.

E era tanto maior o mérito de Luís Negreiros quanto que não lhe faltavam tentações. O diabo metia-se às vezes na pele de um amigo e ia convidá-lo a uma recordação

dos antigos tempos. Mas Luís Negreiros dizia que se recolhera a bom porto e não queria arriscar-se outra vez às tormentas do alto mar.

Clarinha amava ternamente o marido, e era a mais dócil e afável criatura que por aqueles tempos respirava o ar fluminense. Nunca entre ambos se dera o menor arrufo; a limpidez do céu conjugal era sempre a mesma e parecia vir a ser duradoura. Que mau destino lhe soprou ali a primeira nuvem?

Durante o jantar Clarinha não disse palavra — ou poucas dissera, ainda assim as mais breves e em tom seco.

“Estão de arrufo, não há dúvida”, pensou Meireles ao ver a pertinaz mudez da filha. “Ou a arrufada é só ela, porque ele parece-me lépido.”

Luís Negreiros efetivamente desfazia-se todo em agrados, mimos e cortesias com a mulher, que nem sequer olhava em cheio para ele. O marido já dava o sogro a todos os diabos, desejoso de ficar a sós com a esposa, para a explicação última, que reconciliaria os ânimos. Clarinha não parecia desejá-lo; comeu pouco e duas ou três vezes soltou-se-lhe do peito um suspiro.

Já se vê que o jantar, por maiores que fossem os esforços, não podia ser como nos outros dias. Meireles sobretudo achava-se acanhado. Não era que receasse algum grande acontecimento em casa; sua idéia é que sem arrufos não se aprecia a felicidade, como sem tempestade não se aprecia o bom tempo. Contudo, a tristeza da filha sempre lhe punha água na fervura.

Quando veio o café, Meireles propôs que fossem todos três ao teatro; Luís Negreiros aceitou a ideia com entusiasmo. Clarinha recusou secamente.

— Não te entendo hoje, Clarinha, disse o pai com um modo impaciente. Teu marido está alegre e tu pareces-me abatida e preocupada. Que tens?

Clarinha não respondeu; Luís Negreiros, sem saber o que havia de dizer, tomou a resolução de fazer bolinhas de miolo de pão. Meireles levantou os ombros.

— Vocês lá se entendem, disse ele. Se amanhã, apesar de ser o dia que é, vocês

estiverem do mesmo modo, prometo-lhes que nem a sombra me verão.

— Oh! há de vir, ia dizendo Luís Negreiros, mas foi interrompido pela mulher que desatou a chorar.

O jantar acabou assim triste e aborrecido. Meireles pediu ao genro que lhe explicasse o que aquilo era, e este prometeu que lhe diria tudo em ocasião oportuna.

Pouco depois saía o pai de Clarinha protestando de novo que, se no dia seguinte os achasse do mesmo modo, nunca mais voltaria à casa deles, e que se havia coisa pior que um jantar frio ou requentado, era um jantar mal digerido. Este axioma valia o de Boileau, mas ninguém lhe prestou atenção.

Questionamentos:

1. Descreva os acontecimentos lidos no trecho.
2. Aqui é apresentado Meireles, personagem novo na narrativa. Como você o caracterizaria?
3. Luís Negreiros, antes bastante irritado, muda de comportamento repentinamente, o que provoca essa mudança? Explique.
4. Em determinado momento o autor faz uso da técnica de flashback, identifique-o na narrativa.
5. Qual o significado do trecho “o leão impetuoso dos outros dias, tornou-se um pacato cordeiro” dentro do texto?
6. Identifique outros termos em que tenham sido usadas expressões em linguagem conotativa.

Bloco 5

Clarinha fora para o quarto; o marido, apenas se despediu do sogro, foi ter com ela. Achou-a sentada na cama, com a cabeça sobre uma almofada, e soluçando. Luís Negreiros ajoelhou-se diante dela e pegou-lhe numa das mãos.

— Clarinha, disse ele, perdoa-me tudo. Já tenho a explicação do relógio; se teu pai

não me fala em vir jantar amanhã, eu não era capaz de adivinhar que o relógio era um presente de anos que tu me fazias.

Não me atrevo a descrever o soberbo gesto de indignação com que a moça se pôs de pé quando ouviu estas palavras do marido. Luís Negreiros olhou para ela sem compreender nada. A moça não disse uma nem duas; saiu do quarto e deixou o infeliz consorte mais admirado que nunca.

“Mas que enigma é este?” perguntava a si mesmo Luís Negreiros. “Se não era um mimo de anos, que explicação pode ter o tal relógio?”

A situação era a mesma que antes do jantar. Luís Negreiros assentou de descobrir tudo naquela noite. Achou, entretanto, que era conveniente refletir maduramente no caso e assentar numa resolução que fosse decisiva. Com este propósito recolheu-se ao seu gabinete, e ali recordou tudo o que se havia passado desde que chegara à casa. Pesou friamente todas as razões, todos os incidentes, e buscou reproduzir na memória a expressão do rosto da moça, em toda aquela tarde. O gesto de indignação e a repulsa quando ele a foi abraçar na sala de costura, eram a favor dela; mas o movimento com que mordera os lábios no momento em que ele lhe apresentou o relógio, as lágrimas que lhe rebentaram à mesa, e mais que tudo o silêncio que ela conservava a respeito da procedência do fatal objeto, tudo isso falava contra a moça.

Luís Negreiros, depois de muito cogitar, inclinou-se à mais triste e deplorável das hipóteses. Uma ideia má começou a enterrar-se-lhe no espírito, à maneira de verruma, e tão fundo penetrou, que se apoderou dele em poucos instantes. Luís Negreiros era homem assomado quando a ocasião o pedia. Proferiu duas ou três ameaças, saiu do gabinete e foi ter com a mulher.

Questionamentos:

1. A quem Luís Negreiros passa a achar que pertence o relógio?
2. Ao contar a conclusão para a esposa e pedir desculpas, o personagem é surpreendido por uma reação de indignação. Como você justifica a reação de Clarinha?

3. O marido, tentando solucionar o enigma, repassa em sua cabeça todos os fatos ocorridos naquele dia e chega à conclusão de que a esposa é culpada. O que o leva a essa conclusão?

Bloco 6

Clarinha recolhera-se de novo ao quarto. A porta estava apenas cerrada. Eram nove horas da noite. Uma pequena lamparina alumiaava escassamente o aposento. A moça estava outra vez assentada na cama, mas já não chorava; tinha os olhos fitos no chão. Nem os levantou quando sentiu entrar o marido.

Houve um momento de silêncio.

Luís Negreiros foi o primeiro que falou.

— Clarinha, disse ele, este momento é solene. Responde-me ao que te pergunto desde esta tarde?

A moça não respondeu.

— Reflete bem, Clarinha, continuou o marido. Podes arriscar a tua vida.

A moça levantou os ombros.

Uma nuvem passou pelos olhos de Luís Negreiros. O infeliz marido lançou as mãos ao colo da esposa e rugiu:

— Responde, demônio, ou morres!

Clarinha soltou um grito.

— Espera! disse ela.

Luís Negreiros recuou.

— Mata-me, disse ela, mas lê isto primeiro. Quando esta carta foi ao teu escritório já te não achou lá: foi o que o portador me disse.

Luís Negreiros recebeu a carta, chegou-se à lamparina e leu estupefato estas linhas:

Meu nhonhô. Sei que amanhã fazes anos; mando-te esta lembrança.

Tua laiá.

Assim acabou a história do relógio de ouro.

Questionamentos:

1. Quem é o verdadeiro dono do relógio? Explique.
2. Observando o comportamento de Luís Negreiros, ao dizer “Podes arriscar a tua vida”, o que você acha que poderia ocorrer com a esposa?
3. O final da história ocorreu como você esperava? Por quê?
4. A narrativa faz o leitor refletir sobre algumas questões sociais. Você conseguiria enumerar algumas?
5. Qual a principal estratégia usada pelo autor para manter o leitor interessado na história?
6. Tendo em vista o contexto da época, tente justificar o comportamento das personagens.
7. É possível imaginar a situação narrada nos dias atuais? Comente.

Após a leitura, os alunos deverão responder algumas perguntas para registrarem suas impressões.

1. Quem são os personagens do conto? Como eles são caracterizados no texto?
2. O narrador participa da história narrada? Como é possível comprovar essa informação?

3. Onde se passa a história? Qual a importância da descrição desse espaço para a ideia central do texto?
4. O conto se desenrola em torno de um mistério, qual?
5. A quem você supôs, durante a leitura, que pertencia o relógio? Por quê?
6. A personagem Clarinha, chora e se lamenta em alguns momentos da história, Essa atitude incomoda o marido, por quê?
7. Qual era o verdadeiro motivo para o choro de Clarinha?
8. No trecho "Noutras circunstâncias é provável que Luís negreiros lhe caísse aos pés e pedisse perdão de a haver machucado. Naquele momento, nem se lembrou disso; deixou-a no meio da sala e entrou a passear de novo, sempre agitado, parando de quando em quando, como se meditasse algum desfecho trágico." Qual seria a provável justificativa para essa atitude fria do marido?
9. A chegada de Meireles interrompe a discussão iniciada pelo casal. Como age Luís Negreiros durante a visita do sogro?
10. A quem pertencia realmente o relógio de ouro? Explique.
11. É possível dizer que Machado de Assis estivesse fazendo uma crítica à sociedade e a alguns valores da época? Comente.
12. Você acredita que a história relatada seja exclusivamente ficcional? Justifique.
13. Você recomendaria a leitura do texto? Tente levantar aspectos positivos e negativos para justificar sua escolha.

Análise da aplicação

Esta foi uma atividade em que as palavras de Cosson (2006), o qual defende que uma boa motivação garante um maior envolvimento do leitor ao adentrar no texto, se confirmaram absolutamente, foi imprescindível que, antes da leitura, fosse feita a contextualização histórica, um diálogo de referências entre as imagens colhidas e o conhecimento sobre o período. Os alunos já iniciaram a leitura do conto conseguindo ambientar a situação aos moldes da época, tanto a aparência das personagens, quanto a composição da sociedade, bastante diferente da atual, isso colabora para a compreensão da história, justificando, por exemplo, o comportamento de determinadas personagens. Assim que começaram a ver as imagens já fizeram comentários sobre a narrativa de época.

Durante o primeiro momento de leitura, já era prevista uma dificuldade na compreensão, por ser um conto de linguagem pouco comum ao convívio dos estudantes, poucos foram os que disseram ter entendido tudo da primeira vez. Sendo assim foi proposta uma segunda leitura, dessa vez em conjunto. Os trechos eram lidos pela professora e as questões propostas colaboravam para organizar as informações e conseguir acompanhar a sequência textual sem perda de informações essenciais.

A validade da atividade pode ser comprovada tanto pelas respostas orais dadas durante a leitura segmentada dos trechos e ainda nos registros feitos ao final da leitura. A cada parada na leitura, um valioso resgate era feito por meio dos questionamentos e, assim, ao final todos haviam alcançado um alto grau de compreensão, principalmente considerando-se que, na primeira leitura, apenas três alunos haviam conseguido perceber a traição do personagem principal, que não está dita explicitamente; entretanto fica óbvia no final e é absolutamente essencial. Os leitores em formação foram capazes, inclusive, de fazer comentários críticos em determinados aspectos. Questionados sobre uma possível crítica social advinda da leitura, diversas respostas citaram questões como a diferenciação no tratamento de homens e mulheres.

Além disso, todos foram unânimes em afirmar que “os fatos contados acontecem ainda hoje, tornando a história bem atual”, aspecto importante para a conscientização de que os textos, mesmo considerados antigos, podem ter

representações que podem promover reflexões em contextos históricos diferentes e não devem, portanto, ser abandonados na estante.

Em questões de resgate de informações explícitas, tais como: quem são as personagens ou qual o mistério que sustenta o desenvolvimento do texto, não houve dificuldades, apenas um dos alunos não respondeu. Já em questionamentos que exigiam observação de informações implícitas, o número de erros aumentou significativamente. Em “10. A quem pertencia realmente o relógio de ouro? Explique.”, foram frequentes as respostas que não atinavam para a traição do marido.

“Luíz Negreiros, pois era um presente de sua esposa.” (Maria)

“Ele próprio. A tia tinha mandado um presente de aniversário.” (Kamilly)

As alunas em questão não foram capazes de perceber que o relógio tinha sido presente de uma amante, fato que altera completamente a interpretação do todo. Aqueles que perceberam, mesmo antes de intervenção da professora, o fatídico final, consideraram o texto muito mais interessante que os demais. Dentre esses, alguns conseguiram ainda expor como chegaram a tal conclusão, citando o possível apelido carinhoso ‘nhonhô’ e o pronome possessivo ‘tua’, usado em pessoas em relacionamentos amorosos.

“Pelos palavras afetivas como “nhonhô” e o pronome possessivo “tua”. Fiquei bastante chocado, é uma grande quebra de expectativa.” (João)

Com a última pergunta, intencionava-se a averiguar se conseguiriam com facilidade produzir as resenhas escritas, entretanto, ficou claro que era necessário explorar, mesmo que superficialmente o gênero, pois as indicações feitas ficaram extremamente carentes de argumentos, imitando-se a dizer que o texto é bom, legal ou surpreendente. Ficou claro, também, que para uma literatura considerada clássica, de linguagem menos cotidiana, a mediação do professor nessas salas deveria ser bastante acentuada e particularizada, às vezes.

Aula 5 – O elemento surpresa

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Foi apresentado nesta aula um conto do autor Edgar Allan Poe, com a proposta de que os alunos conhecessem o escritor e percebessem uma das características de seus contos, como grande parte dos textos do gênero, o final, o qual surpreende de alguma forma as expectativas do leitor.

Buscando promover a discussão sobre a grande variedade de tipos possíveis de conto, após terem lido textos mais realistas, os alunos foram inseridos no mistério e suspense do conto policial, a partir da leitura de histórias de detetive, praticamente inauguradas por Poe.

Motivação

A professora iniciou as aulas promovendo a resolução de alguns enigmas de lógica. Os casos foram projetados na sala para que os alunos analisassem as situações e tentassem justificar a conclusão a que chegou o detetive, atentando-se para a história narrada e para as ilustrações.

Brincando de Detetive - O Intrigante Enigma da Lareira ©



O Inspetor Arruda foi chamada à mansão de 1000 quartos do milionário Tutu He Poko, para investigar um curioso roubo. Lá chegando, disse-lhe o milionário “Não vi o ladrão, que entrou pela lareira. A mesma estava sem fogo na hora. Ele me agrediu por trás e levou meu famoso quadro, Mone e Elisa. Agora o seguro terá que me pagar 100 milhões de dólares sen apelção...”

Então lhe perguntou o Inspetor: “O senhor acende a lareira todos os dias?”

“Sim, todos os dias, sem exceção...”, ele respondeu.

Brincando de Detetive - O Intrigante Enigma da Lareira ©



Depois de analisar profundamente e com muita atenção toda cena do crime, o inspetor, com seu olhar aguçado, concluiu que o culpado pelo suposto roubo só poderia ser o próprio milionário.

Ele havia forjado o roubo para embolsar o dinheiro do seguro.

Pergunta: Por que o inspetor tem tanta certeza da culpa do milionário?

O que levou o Inspetor a deduzir isso? Pense bem e apenas depois confira a Resposta.

Brincando de Detetive - O Intrigante Enigma da Lareira ©



Resposta do Enigma:

O Inspetor Arruda sabe que o Milionário está mentindo porque se ele acendesse a lareira todos os dias como dissera, Teias de Aranha em seu interior não estariam visíveis.

Sendo a Teia de Aranha um elemento muito frágil e altamente vulnerável ao calor, jamais poderia resistir ao fogo diário da lareira por tanto tempo.

Está claro também que os restos de lenha indicando fogo recente, assim como as pegadas, não passa de uma farsa criada por ele na tentativa de enganá-lo.

Brincando de Detetive - O Misterioso Roubo do Cálice Egípcio ©



Resposta do Enigma:

O Inspetor lembra que às três horas da madrugada, enquanto ainda estava em casa, chovia muito forte.

Assim, as pegadas que encontrou no chão de terra fora do depósito não poderiam ter sido feitas durante a chuva, hora em que supostamente o alarme tocou, uma vez que, certamente, teriam sido apagadas. Logo, as pegadas foram feitas depois da chuva, nunca antes.

Isso contraria a versão do diretor que disse ter chegado ao local às 3:00hs, com o roubo já consumado, e ali encontrar as pegadas. Ele também percebeu que o cadeado não fora arrombado, pois a lingueta do seu fecho estava intacta, o que não ocorreria, caso tivesse sido forçado com um pé-de-cabra.

Depois que os alunos estiveram envolvidos com a brincadeira, suscitou-se a discussão sobre os detetives famosos que conhecem, no cinema e na literatura. Em seguida inseriu-se o detetive A. Dupin, criação de Poe como o primeiro detetive de sucesso e apresentou-se o conto “Os crimes da Rua Morgue”, antecedida de breve apresentação do autor e comentário de que a versão a ser trabalhada é uma tradução/adaptação de Clarice Lispector.

Leitura

Em um ambiente fora da sala de aula, os alunos foram convidados a ouvir a narrativa lida pela professora e a atuarem como detetives no caso descrito, observando pontos importantes e, se julgarem necessário, anotarem os dados apresentados. A leitura foi feita até o momento em que o detetive Dupin desvendou o caso e anunciou que fará uma explicação.

Pós-leitura

Após a leitura do trecho, os alunos foram convidados a escreverem um final para a história, tentando se imaginar na pele do investigador, usando as pistas que encontraram durante a leitura.

Foto 2: Alunos durante atividade de leitura e escrita de contos.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Na aula seguinte, os finais escritos foram apresentados para a turma e, no final, a professora leu o final real escrito pelo escritor inglês. Foi esperado que a surpresa seja grande, pois o culpado não foi apresentado durante o conto, um final bastante inesperado.

Análise da aplicação

A atividade proposta nesta aula foi bastante produtiva, o clima de suspense aguçou a curiosidade dos alunos e rapidamente todos queriam ler o final da história e saber se o autor tinha outros textos tão envolventes.

Já na primeira aula, os alunos se mostraram muito interessados em participar da dinâmica para a resolução dos enigmas, assim, quando proposta a leitura de um conto que envolvia também a solução de um mistério, todos se mantiveram empolgados. Sherlock Holmes foi bastante citado como referência de detetive, vários alunos já conheciam a história, por meio do filme ou da leitura.

Foi curioso que, enquanto a história era lida em voz alta, os envolvidos mantiveram-se no mais absoluto silêncio, fazendo várias anotações sobre possíveis pistas que auxiliassem na solução do caso. Quando a leitura foi interrompida, todos se mostraram curiosos para conhecer o final. Foi, então, proposto que, em grupos, escrevessem um final e orientado também que considerassem a sequência lógica da narrativa, que mantivessem a coerência dos fatos e seguissem a lógica do que já tinha sido contado.

Vários finais diferentes surgiram para o mistério, todos se empenharam para que a conclusão da investigação fosse inesperada, surpreendendo os leitores. Contudo, a maioria se perdeu no encadeamento dos fatos, alterando pontos como o foco narrativo, por exemplo, ou simplesmente solucionaram o crime apontando um culpado, sem conseguir justificar essa afirmação usando apontamentos apresentados anteriormente. Um dos textos feitos pelos alunos, chamou a atenção de todos:

Os culpados foram o alfaiate e o vizinho. Se acordo com as minhas deduções o vizinho e o alfaiate invadiram a casa e cometeram essa atrocidade. Após isso o alfaiate pegou o dinheiro das gavetas e desceu do prédio com os lençóis amarrados no pé da cama pelo vizinho. Quando o alfaiate chegou no chão, o vizinho desamarrou o lençol e jogou para ele, e então o alfaiate partiu para a casa do vizinho para descobrir as provas do senzen enquanto o vizinho esperava as pessoas na escada para subir. Na entrevista o vizinho e o alfaiate amassaram outros para retirarem de língua quando fossem se referir as coisas.

Figura 1: Final criado pelo aluno Alexandre

O aluno, nesta finalização do conto de mistério, apenas apontou um culpado de maneira sucinta e não conseguiu explicar as possíveis causas, além disso, esqueceu-se de apontar como foram feitas suas deduções. Quando esse final foi lido para os colegas, inclusive, esse foi o primeiro dos questionamentos feitos por vários alunos: “Mas quais as pistas que o detetive seguiu? Está muito vago”.

Os envolvidos avaliaram que, para que o texto mantivesse o suspense do início, a explicação de como o crime foi desvendado, deveria ser mais detalhada e apresentar as pistas seguidas pelo detetive, pistas essas que geralmente são dadas ao leitor durante o desenvolvimento da narrativa. Outras propostas de final para a história foram apresentadas e comentadas pela turma, dentre eles o da aluna que quis um desenrolar mais detalhado e sugeriu que os crimes fariam parte de um plano:

Outra dia, a menina pediu para a mãe dela, que era costureira, fazer a sua futura. Quando algo bom, a menina decidiu que todas as suas roupas seriam veladas para fugir daquele futuro, a menina teve uma ideia. Contratou alguém para matar a sua mãe, fugiu.

Contratou um homem e inicialmente o pagou 1 mil, depois de uma hora, o homem matou a sua mãe. Ele queria mais, mas a menina não queria o pagamento, ele fugiu e a deixou lá. Como continuação de seu plano, a menina queimou todas as suas fotos e poucas cartas. Ela já não tinha mais tempo, precisava fugir. Tentou escapar pela chaminé, mas ficou presa por lá mesmo, morreu com o calor da lava. O homem que ela pagou matou a sua mãe com uma machete e a arremessou de janela. O impacto fez a cabeça se separar do corpo. O assassino? O guarda, pois tinha treinamento, sabia como "desligar" uma pessoa. Falava em outra língua, passava ninguém a reconhecer. Descontou com a menina o valor do crime.

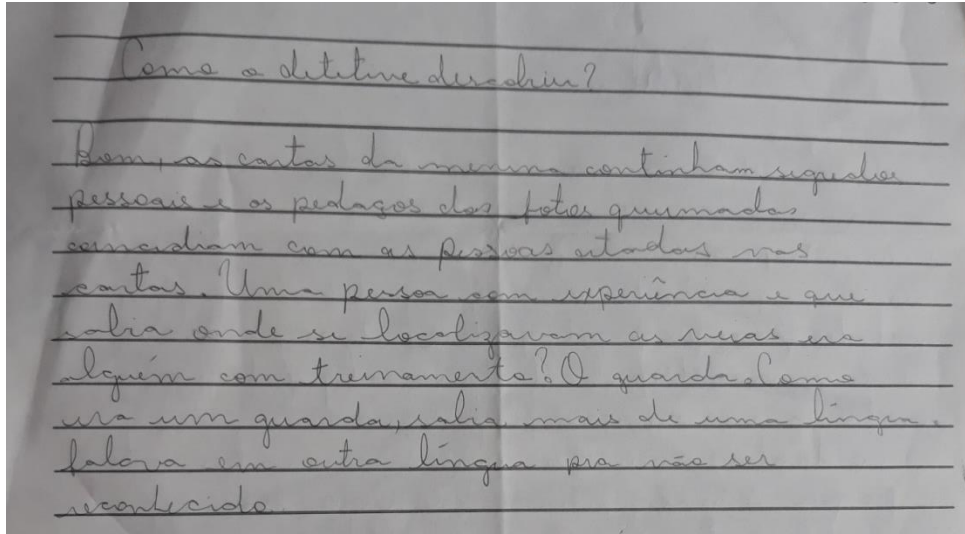


Figura 2: Final criado pela aluna Maria Clara

Esta aluna foi bastante criativa e preocupou-se em, além de descobrir o culpado, apresentar causas prováveis para o acontecido. Ainda assim, podem ser percebidos alguns lapsos: como a questão do roubo, se a motivação para o crime era dinheiro, porque a maior quantia ainda se encontrava no quarto mesmo depois do ocorrido, por exemplo. Esses pequenos pontos acabam por comprometer a coesão, prejudicando a construção da coerência do texto.

Depois que os finais escritos foram apresentados, a professora leu o final original e a surpresa dos alunos foi visível, ninguém esperava tal explicação, já que a grande maioria das pistas dadas não permitia que o leitor chegasse ao culpado.

Ao final, os alunos foram convidados a avaliar os textos e recomendá-lo a colegas da mesma faixa etária. Dessa vez os comentários já se mostraram um pouco mais consistentes:

João Miguel: "Recomendo muito a leitura. É um texto cheio de suspense e faz você ficar curioso para solucionar o caso. O final é surpreendente demais, você nunca vai esperar por isso".

Dimmy: "Achei bem legal a história, a gente presta atenção o tempo todo, nem pisca. Vale muito a pena ler. Mas não espere que você vai conseguir desvendar o caso sozinho, as pistas mostradas pelo detetive durante a explicação no fim da história só poderiam ser percebidas por um profissional. O leitor acaba pensando: Como eu não percebi isso antes?"

: *“Pra quem gosta de mistério esse é um livro muito impressionante, vale a pena ser lido. Você vai ficar “chocado” com o desfecho.”*

Nas aulas descritas, foram utilizadas atividade muito comum em aulas de Língua Portuguesa, previsão do desfecho, que é também sugerida por Cosson (2009) e apresentou resultados visíveis no quesito incentivo. No final, vários alunos queriam saber mais sobre o autor, se ele escrevera outros contos e onde poderiam encontrar os livros. Na mesma semana a biblioteca registrou o empréstimo dos três exemplares da escola e ainda a professora emprestou uma edição de seu acervo pessoal, muitos leram e posteriormente procuravam a professora para comentários.

Obviamente que não se pensa que essa estratégia de ensino tenha solucionado toda a questão e formado leitores literários competentes e autônomos. Mas, para uma turma em que até mesmo a sugestão de alguma leitura era desprezada pelos alunos, considera-se que tenha sido um pequeno passo.

Aula 6 – Literatura e comportamento humano

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Motivação

Discussão inicial sobre jogos de loteria, se os alunos sabem como funciona, se conhecem alguém que costuma jogar, o que fariam com o dinheiro se ganhassem e se dividiriam com alguém.

Entregar cópias da notícia de jornal abaixo:

Mulher processa marido por esconder prêmio da loteria

21 de novembro de 2007 • 15h13 • atualizado às 15h13

A americana Donna Campbell, moradora da cidade de Miramar, no estado americano da Flórida, está processando seu marido, Arnim Ramdass, por esconder dela que havia ganho US\$ 600 mil (cerca de R\$ 1,2 milhões) na loteria. Segundo o site Ananova, a mulher começou a suspeitar de Ramdass depois que ele começou a

desligar frequentemente a TV e tirar o telefone da tomada.

A chegada de um cartão-postal que falava na compra de uma nova casa foi a gota d'água para Campbell, que resolveu procurar o nome do marido e os números da loteria na Internet. Donna Campbell descobriu que o marido, um mecânico de aviões, estava em um grupo com outros 16 colegas de trabalho que apostou uma bolada e faturou um prêmio de mais de US\$ 10 milhões (aproximadamente R\$ 20 milhões).

Após saber a verdade pelo site Google, a mulher chegou a perguntar ao marido se ele não tinha alguma novidade para contar. Ramdass respondeu que não. Então, ela resolveu processá-lo para compartilhar da boa sorte do companheiro.

"Ramdass gastou o dinheiro do casal em loterias e cassinos por toda a vida e perdeu. E agora, quando ele finalmente ganha, não quer dividir com a mulher. Isso é muito feio", afirmou Bruce Baldwin, advogado de Donna Campbell.

Fonte: Redação Terra. Disponível em: <terrannoticias.com.br>

Após a leitura da notícia, discussão entre os alunos sobre o comportamento dos personagens e se eles se comportariam da mesma forma apresentada, caso vivessem a mesma situação dos personagens.

Leitura

Feita a discussão, foi entregue aos alunos cópias do conto "O bilhete premiado", de Anton Tchekov, para que efetuassem uma leitura silenciosa. Depois da leitura, foi solicitado que fizessem um resumo do que entenderam, oralmente, sendo avaliado o nível de interpretação dos alunos, ao fazerem uma leitura sozinhos.

Interpretação

A próxima orientação foi registro das informações por meio da atividade escrita:

1. Quem são os personagens do conto? Como são caracterizados?

2. Ivan não acreditava na sorte, mesmo assim resolveu conferir se o número do bilhete da esposa estava no jornal. Explique por quê.
3. Como Ivan reage ao perceber que os números da série do bilhete foram sorteados?
4. Mesmo sem ter certeza que ganhariam o prêmio, o casal ri “num sorriso largo e apalermado como uma criança à qual tivessem mostrado alguma coisa brilhante”. Explique a comparação feita pelo autor.
5. Por que o protagonista não confere o número do bilhete logo que conferiu a série?
6. Diante da possibilidade de a mulher ter acertado os números, Ivan começa a imaginar como gastaria o dinheiro. Descreva as imagens criadas por ele.
7. Logo que o protagonista começa a se imaginar com o prêmio, há a representação dos dias ensolarados de verão com os dias de outono, o que constitui uma antítese no contexto do conto. Explique o efeito provocado pelo uso dessa figura.
8. O marido chega a considerar como possibilidade de gasto do dinheiro, uma viagem ao exterior, descartada em seguida. Por quê?
9. Explique o uso da expressão: **“Se lhe oferecem a mão, pegam o braço”**.
10. No final do texto, Ivan chega a sentir ódio da esposa. O que explica essa reação?
11. Por que, no final do conto, o marido se apressa em ler o resultado para a esposa?
12. Quanto ao tempo em que a narrativa se passa, pode-se dizer que seja exclusivamente cronológico?
13. Qual a sua opinião sobre o comportamento dos personagens?

Nesta aula, buscou-se outra forma de motivação, relacionar tematicamente o conto a ser lido a outro gênero, no caso, a notícia. Isso, porém, provocou um grande alvoroço nas turmas, todos, ao mesmo tempo, queriam comentar a situação descrita no jornal e acharam a situação engraçada. Todos se empolgaram com o assunto e começaram a fantasiar como seria se o ganhador do prêmio fosse um deles. Vários contaram que fariam intermináveis viagens, comprariam inúmeras coisas e, perguntados sobre se dividiriam o dinheiro com alguém, poucos disseram que sim, aproximando-se muito do que ocorre na narrativa ficcional a ser lida em seguida.

Na sequência, todos fizeram a leitura silenciosa e admiravelmente a maioria conseguiu descrever para os colegas o que havia entendido. Através de uma socialização rápida houve uma importante troca de informação entre eles, um auxiliou o outro em partes sobre as quais tivessem dúvidas.

Para finalizar, registraram suas impressões por meio da atividade de interpretação escrita, de maneira geral, os alunos foram capazes de responder a todos os questionamentos sem maiores dificuldades.

Aula 7 – Resenhas literárias

Duração 2 aulas de 50 minutos

Os alunos foram levados ao laboratório de informática da escola para buscar na internet três exemplos de resenha cada um. Após a pesquisa individual, foi feita uma apresentação dos resultados encontrados, sendo a professora responsável por necessárias intervenções. Em um segundo momento, a professora fez uma exposição breve sobre o gênero e apresentou outros exemplos nos blogs: <http://jucirqueira.com/> e <http://www.tatianafeltrin.com/>.

Após pesquisarem e lerem nos blogs os exemplos de resenhas literárias, os alunos enumeraram características que encontrarem comuns aos textos.

Os alunos leram individualmente as resenhas, para que compreendessem quais deveriam ser as partes essenciais de uma resenha, e foi proposta uma discussão a partir da qual foram indagados e levados a comparar as três resenhas e indicar as partes essenciais do gênero. Para isso, responderam as seguintes questões:

1. O que há em comum nos três textos?
2. Qual é provavelmente a intenção das resenhas?
3. A que público se destina cada uma delas?
4. A linguagem utilizada é a mesma em todas? Se não, levante hipóteses sobre essa diferença.

5. A resenha é um gênero que pretende promover algo e, de certa forma, convencer os leitores sobre a qualidade de tal objeto. Como isso é feito em cada caso? Quais os argumentos usados para qualificar os objetos em questão?

Análise da aplicação

Todos identificaram com facilidade as características básicas do gênero através dos exemplos, sendo capazes, inclusive, de r inúmeras diferenças entre elas, como o caso da linguagem utilizada para cada público-alvo, sendo os direcionados aos mais jovens e a leitores iniciantes, mais preocupados em utilizar construções bem mais informais, ironias e brincadeiras; em contrapartida, as resenhas que utilizam uma linguagem formal são aquelas feitas por *booktubers* que já têm um público bem estabelecido de leitores mais experientes. Descreveram ainda que o texto é estruturado em duas partes. Como exemplificado na fala de um dos alunos:

João Miguel: "Primeiro fazem um resumo da história, registram os fatos mais essenciais e depois contam se gostaram do que leram, se é um texto bom que todo mundo deveria ler ou se não é, eles explicam o porquê."

Dessa forma, ficou claro não haver a necessidade de um estudo aprofundado do gênero.

Aula 8 Apresentação e leitura dos contos

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Nesta atividade, os alunos das duas turmas participantes foram divididos em grupos, cada qual ficou responsável pela leitura de um conto diferente. Inicialmente foram levados à biblioteca escolar, onde puderam encontrar livros de contos para que houvesse um contato com a obra física, podendo ser analisadas as capas, as sinopses, orelhas e demais elementos paratextuais, como orientado por Cosson (2006): "Independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos." (COSSON, 2006: 60).

A partir daí, alguns livros foram sugeridos pelos próprios alunos, seguindo seus próprios critérios de seleção, como capa, imagens e autores. Em seguida, desses contos, a professora selecionou os que seriam mais adequados para o trabalho e realizou-se, então um sorteio entre os grupos.

Quadro 2 - Contos a serem lidos	
Sala 01	Sala 08
Os dentes de Berenice – Edgar Allan Poe (autor sugerido pelos alunos)	O gato preto – Edgar Allan Poe (texto sugerido)
Dezembro no bairro – Lygia Fagundes Telles	Venha ver o pôr-do-sol – Lygia Fagundes Telles
Uma amizade sincera - Clarice Lispector (autora sugerida)	Tesouro na floresta - H. G. Wells
Um apólogo – Machado de Assis (escolha das alunas)	O retrato oval – Edgar Allan Poe
Feliz aniversário – Clarice Lispector	A carteira – Machado de Assis

Como motivação, foi entregue a cada grupo o título do respectivo conto e uma imagem relacionada (Anexo 4), pediu-se, então, que os alunos levantem hipóteses sobre o assunto do conto, para posterior confirmação com a leitura. No momento seguinte, foram entregues aos alunos o livro que continha o conto e uma cópia do texto para cada um e foi solicitado que fizessem uma leitura silenciosa; após isso, propôs-se uma discussão em grupo sobre aquilo que cada um entendeu, aos moldes de um círculo de leitura, para troca de informações.

Esse movimento de leitura compartilhada e socialização das impressões tem como objetivo as colaborações importantes citadas por Colomer (2015), para a autora, ao se fazer esse tipo de leitura proporciona:

- A experimentação da leitura como uma construção compartilhada, permitindo-se ir além daquilo que se esperava;
- A aquisição de estratégias de interpretação utilizadas pelos colegas;
- Observação das “matizes interpretativas” diferentes provocadas em cada leitor;
- Aprendizado de como argumentar sobre livros lidos ou outros tipos de argumentação;
- Percepção do leitor como parte de uma comunidade de leitores.

Durante esse momento de socialização, a professora auxiliou cada grupo individualmente, mediando a compreensão dos textos e fazendo inserções quando necessário. Alguns grupos demonstraram mais facilidade que outros, mesmo lendo textos do mesmo autor e com, aparentemente, mesmo grau de complexidade vocabular. Ao lerem Edgar Allan Poe, por exemplo, o grupo responsável por “O gato preto” fez uma leitura bastante autônoma, conseguiram expor o enredo da narrativa e apresentar uns aos outros as conclusões feitas, havendo apenas pequenas intervenções da professora sobre detalhes. Já os leitores de “O retrato oval”, conto mais curto, necessitaram de uma assistência maior. Ao serem questionados sobre o que haviam compreendido da leitura, relataram pouquíssimas informações sobre os personagens e situações. Sendo assim, a professora se reuniu com o grupo e propôs uma leitura colaborativa, trechos eram lidos e perguntas feitas durante as pausas para o resgate das informações. Ao final, os alunos fizeram mais uma leitura individual e, nesse ponto, foram capazes de resumir a história com mais facilidade.

A professora pontuou oralmente o que achou necessário também para os alunos dos demais grupos. Depois disso, pediu que todos fizessem um resgate das informações, através das orientações a seguir, para que isso ocorresse de maneira completa.

1. Identifique quem são os personagens do conto e como são apresentados ao leitor. (características físicas, psicológicas, se isso influencia na narrativa e de que maneira).
2. Onde se passa a narrativa? Há alguma indicação de local?

3. A narrativa segue uma sequência predominantemente cronológica? Há trechos de mudança de tempo (*flashback*)?
4. Faça um resumo da história resgatando o máximo de informações. Tente seguir um roteiro: Situação inicial/Conflito/Clímax/Desfecho
5. Há algum trecho que você não tenha compreendido? Qual (is)?
6. O que você sentiu ao ler o texto?
7. A leitura provocou alguma reflexão? Qual?
8. Você teve alguma dificuldade na leitura?
9. Indicaria a leitura para algum amigo? Por quê?
10. Você se interessaria em ler outros textos do autor?

Aula 10 – Produção das resenhas escritas

Duração: 1 aula de 50 minutos

Tendo lido os textos, os alunos produziram uma resenha primeiramente escrita, feita na sala de informática. Deve-se deixar claro que os parâmetros para produção da resenha foram as características básicas do gênero, como um resumo da história, evitando revelar o final para despertar a curiosidade do leitor e uma avaliação positiva ou negativa da leitura, sem tentar influenciar por argumentos pessoais.

Todas as resenhas foram produzidas seguindo as características observadas nos exemplos lidos anteriormente nos blogs. Contudo, algumas observações precisaram ser pontuadas, como no caso da resenha de “O retrato oval”. Nesta resenha, a narrativa foi resumida pelos alunos e demonstrou que as dificuldades haviam sido superadas. Foi solicitado, então, que os próprios resenhistas relessem suas produções e tentassem perceber se a resenha cumpria sua finalidade de analisar o conto além de apenas resumi-lo. Os alunos disseram que sim, argumentando que o último parágrafo se encarregaria disso.

RESENHA: O RETRATO OVAL

O texto começa com dois homens que encontram um castelo abandonado e então decidem arramba-lo. Pelo castelo havia vários quadros que chamavam a atenção, mas havia um que era diferente, era o mais bonito e parecia ter vida própria, esse quadro também tinha um formato diferente, ele era oval.

Pelo castelo eles acabaram encontrando um livro com informações sobre os quadros, então o personagem principal achou a história do retrato oval. Nele contava tudo sobre o quadro, dizia como ele tinha sido feito e assim começa uma história dentro da própria história. O pintor era um homem que gostava muito de pintar e acabava não dando atenção para a esposa, ela não gostava disso, mas mesmo assim ela aceitou posar para que ele pintasse um quadro dela.

Só que acabou que esse pintor tirou a vida da esposa, porque para cada pincelada que o pintor dava, tirava um pouco de vida da esposa e passava para o quadro. Por isso que o quadro dava a ideia de tão real.

É um texto bastante macabro, que envolve o leitor na história do pintor. Mas não é uma leitura fácil porque as palavras são um pouco difíceis e por ter uma história dentro da outra é fácil se de perder. Pode ser preciso ler mais de uma vez.

Figura 3: Resenha “O retrato oval”

Outro questionamento foi se os colegas sentiriam curiosidade para lerem também o conto, nesse ponto houve uma autocrítica:

Marcos: *“Contamos a história toda, até o final. Ninguém vai querer ler, porque já sabe a história toda. A gente devia pensar em deixar um suspense”*.

Foram orientados, então, a fazerem uma nova versão e usarem-na para a gravação das resenhas audiovisuais.

Resenha: O tesouro na floresta

A história começa com dois amigos Evans e Hooker chegando a uma floresta em busca de um tesouro. Depois de um tempo passando fome e sede em uma pequena embarcação eles finalmente chegam a floresta e com a ajuda de um mapa chegam até o local que está supostamente enterrado o tesouro.

Ao chegar no local se deparam com uma visão um pouco surpreendente, eles veem um corpo já sem vida de um chinês. Ao ver essa cena Hooker se preocupa muito com o cadáver e tenta achar indícios do que poderia ter levado ele a morte. Já Evans fica extremamente preocupado em pegar o tesouro.

Quando Evans desenterra o tesouro sente uma picada em um dedo, mas não dá atenção, nem menos se importa, então coloca o quanto pode em seu casaco e pede que Hooker o ajude. No meio do caminho da volta Evans se sente muito mal e os dois param para descansar, mas Evans muito ambicioso pede que Hooker junte as moedas que haviam caído no chão para que eles pudessem ir mesmo.

Porém quando Hooker toca o tesouro sente a mesma picada e também começa a se sentir estranho. Depois de analisar toda a situação, descobre o grande segredo que guarda o tesouro na floresta.

Figura 4: Resenha “O tesouro na floresta”

No exemplo anterior, pode ser percebida questão semelhante, ao contarem o final da história comprometem a capacidade de o texto indicar a leitura do conto. Outro aspecto importante e ignorado na resenha foi a avaliação da leitura, o grupo chegou então à conclusão de terem escrito um resumo e não uma resenha.

Os demais grupos tiveram resultado semelhante e foram orientados a anotar as observações feitas pelo professor e por eles próprios durante a auto avaliação.

Aula 11 – Conhecendo o *booktube*

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Nesta aula, os alunos foram levados a conhecer alguns canais de *booktubers*. Perguntados sobre se conheciam o termo, a maioria relacionou-o ao *youtube*, mas nem um deles disse já conhecer canais que falassem sobre livros.

Na sala de informática, foram indicados os canais a seguir: Nuvem Literária; Tiny little things; Ler antes de morrer; Bel Rodrigues; Fetiche Literário; Perdido nos livros. Primeiramente, conheceram os canais e puderam assistir aos vídeos que

mais os interessassem, depois foram selecionados vídeos específicos para que todos assistissem.

Avaliando os vídeos

Após assistirem aos vídeos, os envolvidos fizeram uma avaliação, com base nos seguintes questionamentos:

- a) O vídeo despertou sua curiosidade para a leitura do livro?
- b) A pessoa que indica a leitura parece ter domínio sobre o que está falando?
- c) O vídeo apresenta informações suficientes para que o leitor conheça a história?
- d) Tais informações estão em excesso, afetando a proposta de incentivar o leitor a ler o livro?

Os alunos foram levados a avaliar os trabalhos de alguns *youtubers* com o intuito de perceberem tópicos que poderiam ser seguidos por eles em suas próprias resenhas e aqueles que deveriam ser melhorados.

O primeiro aspecto importante que identificaram foi que a resenha deve aguçar a curiosidade de um possível leitor, sendo assim, não é recomendado que se revele o final, devendo possuir o mínimo de *spoilers* (divulgação de trechos importantes os quais não devam ser descobertos pelo leitor antes da hora) possível, algo que já tinha sido comentado durante a escrita de suas resenhas nas aulas anteriores.

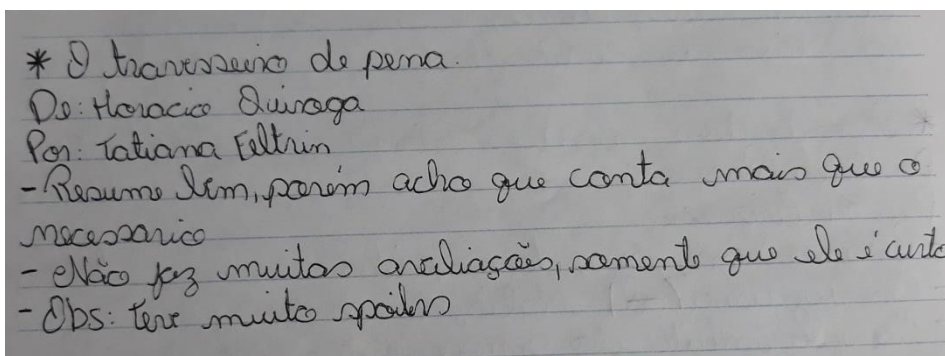


Figura 5: Isabela sobre a resenha de “O travesseiro de penas” de Horácio Quiroga (Tatiana Feltrini)

• Observação: Deu muito spoiler, não devia ter contado o que tinha no travesseiro, assim deixaria muitas pessoas curiosas para saber.

Figura 6: Dimmy sobre a resenha de "O travesseiro de penas" de Horácio Quiroga (Tatiana Feltrini)

O travesseiro de penas
 autor - Horacio Quiroga
 canal - Tatiane Feltrini

O vídeo foi bom em si, o áudio estava bom, o enraio, a imagem, porém ela mais contou do livro do que deu sua opinião, deu spoiler no final isso tira toda a curiosidade de ler o livro, e ela não pelo se a resenha era simples ou complexa.

Figura 7: Thalita sobre a resenha de "O travesseiro de penas" de Horácio Quiroga (Tatiana Feltrini)

Também se atentaram para o fato de que o *youtuber* deve mostrar segurança sobre o que está dizendo, pois o primeiro passo para convencer alguém a ler o livro é mostrar que você o conhece bem e tem certeza do que está falando.

J.R.R. Tolkien Autor
 O Hobbit - Fetiche Literário

Resumo => Posso dizer que foi um resumo que consegui compreender.
 Avaliação => Sua avaliação não demonstra certeza e é bem contraditória ao que ele diz
 Observações => Considerando seu amadorismo e falta de recursos, sua resenha não é tão ruim.
 Spoilers => É difícil identificar algum spoiler já que não se tem certeza de que o que ele diz é verdade.

Figura 8: Alexandre sobre a resenha de O Hobbit de Tolkien (Fetiche literário)

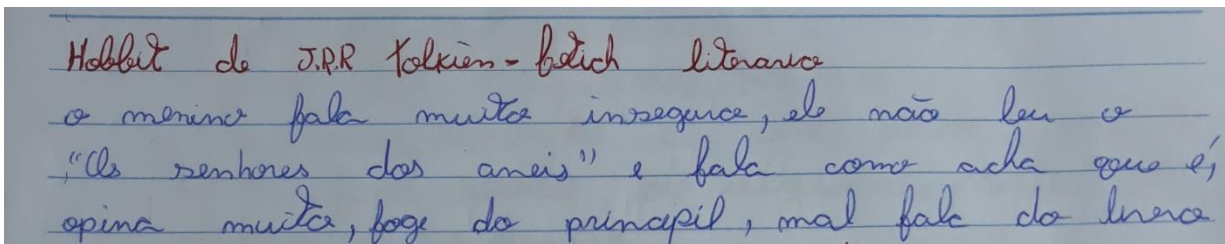


Figura 9: Thaís sobre a resenha de O Hobbit de Tolkien (Fetiche literário)

Após essa análise, foram questionados oralmente pela professora postos-chaves os quais foram observados e deveriam ser levados em consideração para a gravação dos vídeos. À medida que respondiam a professora fazia a seguinte lista no quadro:

Para fazer a resenha em vídeo:

- Fazer um resumo da história sem contar muitos *spoilers*.
- Avaliar o conto sem fazer muitas observações pessoais.
- Demonstrar segurança.
- Usar uma linguagem adequada para o público destinado.
- Ser cuidadoso com trechos de humor, para que eles não sejam o foco do vídeo e não pareçam forçados.
- Escolher pontos mais interessantes que deixem o leitor curioso.

Aula 13 – O roteiro dos vídeos

Duração: 02 aulas de 50 minutos

Nesta aula, foi apresentada aos alunos a proposta de criação de vídeo-resenhas dos contos lidos por eles, para postagem no canal recém-criado pela professora. A ideia foi muito bem recebida pela maioria, alguns, porém, não gostaram pelo fato de se sentirem tímidos. A professora lembrou-os, então, que apenas alguns precisariam aparecer nas filmagens e os demais fariam parte do trabalho de outra forma. Sendo assim, passaram para a primeira etapa da gravação, a elaboração de um roteiro.

Alguns dos participantes consideraram desnecessário o uso de um roteiro, já que poderiam usar a resenha escrita anteriormente como suporte para busca de

informações. Além disso, argumentaram que um roteiro poderia atrapalhar a espontaneidade do vídeo, comprometendo o resultado.

Nicole: *“Não precisa de roteiro. A gente já sabe o resumo do texto, já li várias vezes. E também, se colocar o roteiro com as falas pra decorar parece que fica falso. O melhor é improvisar”*.

Os próprios alunos, porém, criticaram esse posicionamento, alegando que a ausência de um roteiro poderia fazer com que o vídeo parecesse menos “profissional”, podendo causar o esquecimento de informações importantes e usaram ainda como exemplo um dos vídeos assistidos em aulas anteriores, como se pode perceber nos seguintes depoimentos:

Dimmy: *“Acho que precisamos de um roteiro sim. Eu às vezes faço vídeos e sempre uso, porque se não eu fico muito perdido, aí tenho que gravar várias vezes, porque esqueço de falar um monte de coisa. E mesmo assim o vídeo fica interessante, eu consigo improvisar também. O roteiro não são as falas que a gente tem que decorar igual um teatro, são só tópicos para gente seguir e não se perder”*.

João Miguel: *“Se a gente não usa roteiro, acontece igual o vídeo do garoto que falou do Hobbit, parece que ele não tinha roteiro, porque falava a mesma coisa um monte de vezes e parecia muito confuso. Muito diferente dos outros que são mais experientes e com certeza devem ter um roteiro mínimo”*.

Assim, cada grupo se reuniu novamente para a confecção de um roteiro. Escolheram-se aqueles que fariam o papel dos *booktubers* e os demais se encarregariam de tarefas como a filmagem, edição, organização do cenário dentre outras. O roteiro para a gravação do vídeo deve conter desde as falas, inserções e propostas de edição até estrutura de cenário. Alertou-se ainda para que considerassem o público-alvo a que os vídeos são direcionados, questão primordial para a escolha da linguagem e das referências. Com a ajuda dos alunos, chegou-se a um protótipo exposto no quadro para que pudesse servir de exemplo. (ANEXO 5).

Como ilustração, apresenta-se, a seguir, o roteiro referente ao conto “Uma amizade sincera”.

Roteiro: Uma amizade sincera

Cenário: Biblioteca. As youtubers Maria Eduarda e Isadora ficarão sentadas na frente de uma das estantes da biblioteca da escola. As imagens serão gravadas com um ângulo mais fechado, mostrando da cintura para cima e os livros no fundo. Usaremos também uma mesa com alguns livros em frente às duas, para decorar mais o cenário.

Áudio

Introdução: Maria Eduarda e Isadora se apresentam e mostram o livro “Felicidade Clandestina” de onde foi tirado o conto.

MARIA EDUARDA: Apresenta o início da história que começa nos tempos de escola dos personagens principais e fala sobre uma amizade muito antiga.

ISADORA: Fala dos personagens. Dois jovens que compartilham de uma amizade muito grande, mas que, de repente, se torna cansativa, tanto que não têm mais assunto para conversarem. [ler o trecho: “Às vezes um telefonava, encontrávamos e nada tínhamos a dizer”.]

MARIA EDUARDA: Foi então que os dois resolveram morar no mesmo apartamento porque a família de um deles tinha mudado de cidade.

ISADORA: Com isso tudo eles resolvem que vão tentar salvar essa amizade vítima da monotonia, mas é inútil, pois mesmo juntos os dois se sentiam sozinhos.

MARIA EDUARDA: Nesse ponto acontece algo decisivo para a história dessa amizade. (Não contar o que é).

Avaliação

MARIA EDUARDA: O título do conto chamou a nossa atenção. Ficamos curiosos para ler porque fala de amizade e imaginamos uma história emocionante. Achei isso positivo. É interessante pensar também que essa história lembra muito histórias reais, é muito comum a gente ter uma amizade que acha que vai ser pra sempre, mas que vai ficando na mesmice.

ISADORA: O conto é narrado por um dos personagens, é bem pequeno e fácil de ler.

MARIA EDUARDA: As personagens não são nomeadas nem são contadas muitas características, não dá para conhecer tão bem. Acreditamos que deve ser direcionado a um público jovem e adulto, o tema agrada a diferentes pessoas. Mostra que, por mais que a gente se afaste de um amigo, aqueles momentos bons não se apagam da memória.

ISADORA: Podemos dizer que é cronológico, mas não especifica em que ano se passa. É uma história de lembranças, mas não fica indo e voltando.

MARIA EDUARDA: A linguagem do conto é bem fácil de ser compreendida.

MARIA EDUARDA: A autora é a conhecida Clarice Lispector. Uma renomada escritora que nasceu numa pequena cidade da Ucrânia e se mudou para o Brasil quando tinha apenas dois meses de idade.

ISADORA: Ela se formou em direito e trabalhou também como jornalista além de ser escritora.

Conclusão:

ISADORA: Despedida. Esperamos que tenham gostado da resenha e que queiram ler o conto. Vale muito a pena

As alunas conseguiram produzir um roteiro consistente tendo como base a resenha anterior, assim como os demais grupos. Percebeu-se que o roteiro contém informações novas e mais detalhadas, como a avaliação da leitura. Esse material foi suficiente para auxiliar na orientação das gravações.

Aula 14 - Gravação dos vídeos

Duração: 04 aulas de 50 minutos

Durante a gravação dos vídeos, houve um impressionante engajamento dos participantes para que o produto fosse o melhor possível. Cada grupo ocupou um espaço na escola de modo que o trabalho de um não interferisse no outro e elegeram os responsáveis pela direção, o que favoreceu para que o processo ocorresse de maneira bem organizada. A professora circulava entre eles para auxiliar no que fosse necessário. Foram várias tentativas, até que houvesse material suficiente para a edição do vídeo.

Devido ao fato de a gravação ser realizada na escola e em horário de aula, alguns empecilhos foram enfrentados pelos alunos, como, por exemplo, o barulho de outras turmas, a biblioteca em uso durante as filmagens, dentre outros. Ainda assim, todos se mantiveram empenhados.

Aula 15 – Edição dos vídeos

Duração: 02 aulas de 50 minutos

Esta etapa foi realizada no laboratório de informática da escola e contou com a participação de todos; contudo, cada grupo elegeu representantes para encabeçar os trabalhos de edição e selecionar as melhores cenas para compor o material.

Foto 3: Processo de edição dos vídeos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Aula 16 - Postagem no canal

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Também no laboratório de informática, a professora realizou o acesso ao canal de nome MB literário, escolhido pelos próprios alunos e a postagem dos vídeos juntamente com os envolvidos. Em seguida, todos puderam entrar no canal e assistir aos vídeos dos colegas, já que até aquele momento eles só conheciam os seus próprios trabalhos.

Durante a aula, foram ainda orientados a comentar sobre o resultado das produções, se acreditavam que os vídeos cumpriram a função primeira de indicação literária, se produziram curiosidade e despertariam nos espectadores a vontade de buscar aquelas leituras, se os comentários feitos na avaliação tiveram caráter estritamente pessoal ou não.

De forma geral, pode-se dizer que os resultados foram satisfatórios, os vídeos deixaram claro que os alunos compreenderam a leitura dos contos e conseguiram avaliar questões como o grau de dificuldade da leitura, um possível público-alvo que se interessaria e ainda comentários relacionados ao tema. O objetivo principal de promover o contato da turma com diversos contos da literatura mundial de maneira a produzirem um material que expusesse suas reações diante da leitura cumpriu-se. Alguns vídeos se mostraram mais completos que outros, pois conseguem, por exemplo, fazer uma avaliação menos rasa do texto, o contrário de outras que apresentaram apenas apontamentos como “gostei” e “legal”.

Foto 4: Resenha de “Os dentes de Berenice”



A resenha de “Os dentes de Berenice” seguiu a tendência dos *booktubers*, de um vídeo descontraído com comunicação mais informal e direta com o público-alvo, os adolescentes, primordialmente. O vídeo foi elogiado pelos colegas por ser dinâmico e optar por não cortar os erros, mas inseri-los de forma divertida, usando diversos efeitos e fazendo com que ficasse “mais interessante”.

Foto 5 – Efeitos audiovisuais utilizados na resenha.

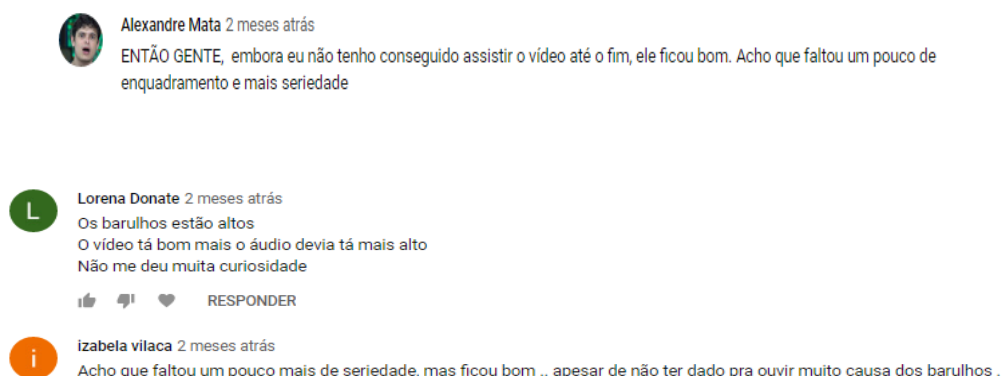


Figura 19: comentários sobre a resenha do conto “A carteira”

Percebe-se que, apesar de se interessarem mais por vídeos tidos como engraçados e menos técnicos, os alunos criticaram situações nas quais as brincadeiras foram excessivas e o conteúdo acabou reduzido, causando prejuízo à resenha.

Observando-se o conteúdo da resenha de “A carteira” é possível afirmar que foi cumprida toda uma sequência de caracterização dos personagens, enredo, tema e avaliação. Foi extremamente recompensador ainda ver alunos que não possuem o hábito de ler com frequência, sendo capazes de ler contos clássicos como os de Edgar Allan Poe e realizando comentários e comparações autorais como no vídeo em questão, ao tentarem explicar a paranoia do personagem principal:

Dimmy: A monomania faz ele ter um interesse numa determinada coisa, é tipo quando você vai no shopping, você vê uma coisa muito linda na vitrine e quer comprar muito e você não para de sonhar com essa coisa até comprar.[...]

Não é um conto com linguagem difícil, mas quem é principiante na leitura acaba tendo umas pequenas dificuldades. Numa avaliação de um a 10 esse foi o melhor conto que eu já li, 10.

Ou ainda quando relacionam o conto em questão com demais produções de mistério: “É um conto sombrio até a última página. Muito diferente dos outros que tudo vai se encaixando aos poucos, esse somente no final que se encaixa tudo”.

Também foi interessante ver outras análises com perspectiva não tão positiva. Ao resenham A carteira, de Machado de Assis, por exemplo, algumas acabaram fazendo uma avaliação negativa da leitura devido à linguagem rebuscada do conto do século XIX. Comparando-se, entretanto o conto com o anteriormente citado, percebe-se que a dificuldade com o vocabulário não se manifestou na leitura de Poe, ainda mais antigo. Supõe-se que a falta de interesse tenha se dado pelo tema, que não chamou tanto a atenção quanto o mistério e terror do autor americano. Considera-se, todavia, que foi positiva a participação das alunas, já que mostraram ter compreendido a história, mesmo precisando de mais de uma leitura. Além disso, a indicação nem sempre precisa ser elogiosa, desde que se apresentem argumentos.

Duda: A história em si é boa. Você imagina um monte de coisas que vão acontecer no final, mas não é nada daquilo. Dá ódio dele [referindo-se ao personagem Gustavo que teria perdido a carteira].

Nicole: Não é o tipo de texto que eu leria. Eu li ele tipo umas 3 ou 4 vezes pra gente entender direito.

Duda: É muito complicada a leitura dele, [...] tem palavras que, assim, a gente não usa mais. Não é o tipo de conto que eu recomendaria para uma criança...nem para pessoas da nossa idade.

A resenha de “Domingo no bairro”, de Lygia Fagundes Telles foi a mais elogiada. E deve, realmente, ser considerada uma das mais completas, ficou claro que os alunos compreenderam bem o que leram e foram feitas considerações importantes, fizeram questão de pesquisar informações sobre a autora e apresentá-las no vídeo sem excessos. Procuraram fazer um resumo bem completo da narrativa e ainda explorar a carga emocional que o texto carrega, por tratar de questões sociais, crianças em situação de miséria, além de *bullying* e outras questões conhecidas e até vivenciadas por muitos deles.

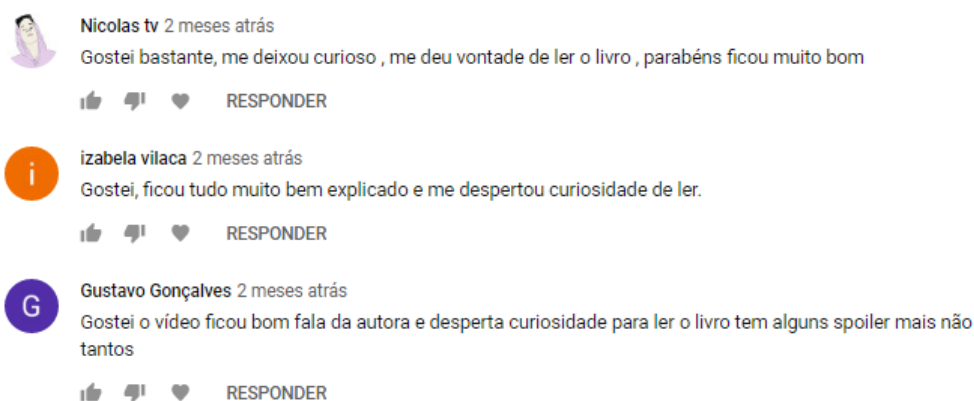
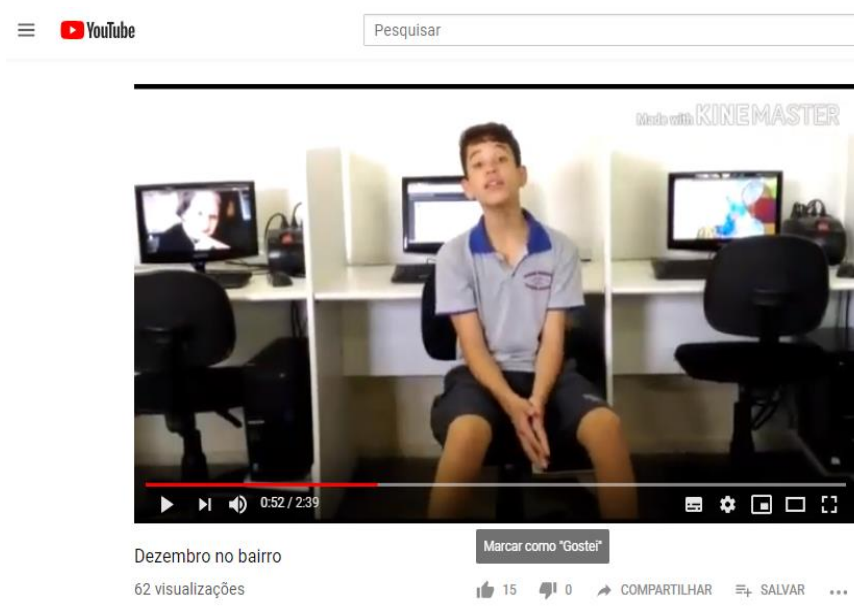


Figura 20: comentários sobre a resenha do conto “Domingo no bairro”

No vídeo, o aluno faz questão ainda de alertar os espectadores sobre o início complicado da leitura, mas aconselha que persistam.

Foto 6 – Resenha “Domingo no bairro”



Vinícius: *“É um conto interessante, porém tem um início confuso, por isso é essencial a atenção, pois tem muitas pessoas falando ao mesmo tempo e tem um final bem triste também, mesmo assim vale a pena vocês lerem, é bastante interessante”.*

O conto “Feliz aniversário” de Clarice Lispector ganhou a resenha menos convincente, os próprios alunos do grupo disseram que tiveram muita dificuldade em interpretar o conto, durante a leitura, inclusive, a professora precisou dedicar muito tempo no auxílio da compreensão. Entretanto esse não foi o principal motivo para a qualidade mediana do vídeo, os alunos optaram por uma análise mais técnica, com vocabulário mais formal, sem as brincadeiras ou erros de edição dos colegas. A intenção era um trabalho mais profissional e sério, aparentemente cada fala havia sido decorada, contudo o efeito foi contrário, pois terminaram por não despertar o interesse de quem os assistia. Nos comentários aparece ainda uma crítica à leitura excessiva durante a apresentação:

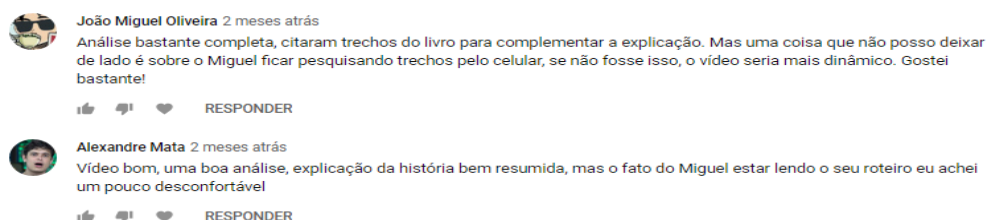


Foto 7 – Resenha “O tesouro na floresta”



Na resenha de “O tesouro na floresta”, chamou a atenção a sinceridade da aluna em dizer que nunca nem tinha ouvido falar do autor e que, antes do trabalho, não fazia ideia de quem ele fosse, mas que após a leitura ela o considera muito

inteligente. Destaque também para o cuidado em mostrar o livro físico e detalhes da edição, como a capa, ilustrações, o uso das cores relacionadas às histórias que são todas “assustadoras”.

Outro clássico de Allan Poe, “O gato preto”, foi resenhado de maneira bastante coerente. Este foi o trabalho que mais surpreendeu, pois foi o conto de maior extensão e, por ser uma produção de 1843, poderia gerar complicações na interpretação. Admiravelmente, os alunos conseguiram uma leitura autônoma e bastante consistente, prova disso foi a indicação exibida:

Foto 8 – Resenha “O gato preto”



Ao recomendar a leitura e classificar o conto com 5 estrelas, as alunas acabam convencendo que a leitura valeu a pena, além disso, conseguem fazer um resumo detalhado, sem omitir informações importantes, mas que ao mesmo tempo não revela ao futuro leitor o que realmente acontece na história, apresentam apenas uma prévia, fazendo com que seja indispensável a leitura na íntegra para a grande descoberta do final. Isso é garantido quando afirmam que o conto lembra muito filmes de mistério e terror e ainda quando, ao relatarem o clímax, com a morte da personagem, revelam que acontecem coisas “bem macabras”, mas não mostram o que é.

Aula 17 – Socialização das impressões e leitura coletiva

Duração: 3 aulas de 50 minutos

O último momento previsto para o projeto foi o de socialização das impressões, através do qual as duas turmas reunidas puderam expor quais os vídeos acharam mais interessantes e se procurariam alguma das histórias para ler. O compartilhamento das leituras é visto por Colomer (2015) como instrumento socializador, uma forma de comunicar-se com os demais, afirmando que

Falar sobre os livros, debatê-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gostos e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar de todos os níveis educativos. (COLOMER, 2015, p.103)

Oralmente, os alunos foram apresentando suas impressões e críticas aos vídeos do canal. Apontaram várias mudanças que poderiam ocorrer das próximas vezes, mas consideraram positivo por ter sido a primeira experiência. Confirmando as palavras de Colomer (2015) “Ler em grupo discutindo em seguida o que se compreendeu ajuda a aprofundar o significado da história e a observar como se conseguiu esses efeitos” (COLOMER, 2015: 103). Muitos comentaram que acharam a iniciativa divertida.

Maria Eduarda: Achei bacana o trabalho, porque a gente pôde ler um texto sem aquela obrigação de escola, de ler forçado. Foi um pouco de brincadeira. E bom porque fugiu do que a gente faz no cotidiano.

João: Deu mais trabalho do que apresentar um resumo pra turma, mas foi divertido de fazer.

Isadora: Eu gostei muito de participar, acabei lendo vários textos, porque gostei muito do conto; então fui ler os outros que faziam parte do livro e achei bem legal, e olha que eu nunca tive o costume de ler nada, só por obrigação mesmo.

Dimmy: Eu acho que a gente devia manter o canal e continuar fazendo vídeos. Podia ser a leitura de um livro inteiro, não só de contos, sabe? Acho que seria bem legal. E até fazer como eu vi que os booktubers fazem, eles pedem sugestão de

leituras, pras pessoas colocarem nos comentários, o que elas querem que seja feito resenha.

Sobre os vídeos, muitos foram os comentários sobre as condições de gravação que acabaram prejudicando o resultado. Sugeriram que em uma nova aplicação das atividades, a gravação fosse feita em casa ou em outro espaço.

Vinícius: Gravar na escola foi complicado, porque faz muito barulho, não existe um espaço que a gente possa gravar em total silêncio.

O conto mais citado pelos alunos durante a discussão foi “O gato preto” de Edgar Allan Poe, que acabou sendo escolhido para uma leitura coletiva.

Marcus: Eu fiquei muito curioso para ler o conto do Gato, quando cheguei em casa eu fui logo pesquisar na internet e ler. Me interessou muito o que as meninas disseram, que aconteceram coisas macabras. Daí quando eu li, achei assustador, o jeito do personagem, uma pessoa muito cruel, é chocante tudo o que ele faz.

Miguel: Eu já tinha lido o conto antes, quando a gente leu aquele texto dos assassinatos na sala, eu peguei o livro na biblioteca e nele tinha o conto. Acho que é o melhor do livro. Por isso eu achei a resenha deles bem boa, quem nunca leu não tem ‘spoilers’ em excesso.

Alexandre: Acho que isso ajudou também, como a gente já conhecia um pouco do autor, a gente sabia que a história era boa, então isso ajudou pra que a gente ficasse curioso em ler.

Na aula seguinte, foi entregue uma cópia do conto para cada um e realizou-se uma leitura compartilhada, finalizando a proposta.

As percepções de que o projeto foi benéfico para as turmas, foram graduais e ocorreram paralelamente ao desenvolvimento das atividades. O maior resultado, entretanto, veio no ano seguinte, 2019, em que o projeto já havia sido finalizado e os alunos envolvidos foram para o 9ºano. Nos primeiros dias de aula, vários alunos perguntaram sobre uma possível sequência do trabalho iniciado anteriormente, vários foram os que sugeriram uma continuação e reformulações como a leitura de

romances e sugestões feitas pelos colegas. Embora não quantitativo, este foi um resultado bastante satisfatório, pois conclui-se que o intuito principal, o de promover a leitura, foi alcançado. E, além disso, que alguns alunos passaram a ver a atividade como algo envolvente e tiveram vontade de repetir. A partir de então, iniciou-se nessas turmas um trabalho de sequência do projeto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, com esse estudo e aplicação de atividades, propor ações de intervenção que pudessem colaborar com o letramento literário em turmas do Ensino Fundamental, tendo como base a socialização da leitura por meio da internet. Haja vista que as práticas rotineiras de abordagem do texto literário em sala mostravam-se pouco eficientes. O estímulo para desenvolvimento de tal trabalho veio da necessidade de promover a leitura literária na escola de uma maneira mais eficaz e da plena convicção de que a literatura tem papel formador no desenvolvimento dos sujeitos, sendo, portanto, essencial sua presença na escola, assumindo papel defendido por autores como Cândido (1998) que considera a literatura essencial para a formação da personalidade dos indivíduos.

A popularização das mídias digitais, principalmente entre os jovens, vista por muitos como algo a ser superado ou combatido, foi incessantemente buscada como ferramenta de aproximação entre o texto literário e os alunos, aproveitando o domínio e interesse que eles possuem sobre tal tecnologia e o alto poder de alcance da internet. Acredita-se que, influenciados pelo avanço das tecnologias digitais, o contato com inúmeras atividades prazerosas, além da leitura de literatura, facilmente encontradas na internet, grande parte dos adolescentes esteja afastada do contato com os livros literários. Sendo assim, buscou-se, com este trabalho de intervenção, um resgate do envolvimento dos alunos com a literatura, uma vez que é responsabilidade da escola essa aproximação e as tentativas têm se mostrado contraproducentes.

Sabendo disso, tentou-se uma abordagem que fugisse do convencional e improdutivo estudo do texto apenas como manifestação impositiva do pensamento de um autor e das práticas de obrigatoriedade de leituras escolhidas pelo professor sem critérios ou objetivos definidos, para, então, atingir, de fato os alunos através da associação entre a leitura literária ao uso dos meios digitais, especificamente os canais de vídeos da internet.

Logo, a internet e a socialização da leitura por meio dos canais de vídeos foram exploradas como ferramentas de promoção do letramento literário, por meio de uma sequência didática de diversas atividades com o texto literário, tomando o

máximo de cuidado para que a prática tendenciosa de utilizá-lo apenas como suporte para estudos gramaticais não se sobrepusesse ao objetivo das aulas. Para o desenvolvimento da sequência didática utilizada, foram seguidas as orientações advindas das pesquisas de COSSON (2006, 2014), citadas no referencial teórico, sobre a formação do leitor literário, as quais foram essenciais para a elaboração das atividades, já que vieram de experiências práticas já utilizadas anteriormente e com efetivos resultados. A escolha da metodologia mostrou-se eficiente e contribuiu muito para que a pesquisa tivesse bons resultados.

A expectativa inicial era de que a aplicação das atividades apresentasse efeito, mesmo que modesto, fornecendo subsídios para a continuidade do processo de letramento que deve permanecer, mesmo após o término da aplicação. O resultado foi bastante motivador, pois se mostrou perceptível o envolvimento dos alunos em cada tarefa, de maneira leve e lúdica.

De maneira geral, pode-se dizer que não houve grandes empecilhos que pudessem modificar ou até mesmo inviabilizar o planejamento feito inicialmente. Vale destacar que a escola, funcionários, direção e os alunos foram de extrema importância para que se conseguisse finalizar tudo o que estava previsto. O projeto foi muito bem visto na escola e contou com o apoio de professores de diversas disciplinas, que incentivaram os alunos, ajudaram no desenrolar de algumas atividades e tiveram um papel fundamental na divulgação da ideia, o que amplificou a motivação dos envolvidos. Os alunos envolvidos mantiveram-se empenhados e motivados durante todo o processo e isso, por si só, já deve ser considerado um ganho, já que em tentativas anteriores de trabalho com o literário isso não ocorria.

Ao fim dessa pesquisa, pode-se dizer que os resultados foram satisfatórios, uma abordagem nova do texto literário foi alcançada e isso refletiu positivamente no cotidiano escolar das turmas envolvidas, as quais passaram a se interessar um pouco mais por leituras, pedindo inclusive a continuação das atividades em ano seguinte. Não se tem aqui a pretensão de afirmar que foram superadas todas as dificuldades no trabalho com a literatura, ou que o projeto de intervenção foi um “divisor de águas” na vida dos alunos, conquistando o letramento literário. Contudo, as modificações, ainda que pequenas, no comportamento dos alunos com relação à

leitura literária, podem ser consideradas conquistas e contribuições para que esse letramento já um progresso contínuo.

Por fim, a pesquisa foi substancial para uma revisão das práticas como professor em sala de aula e uma excelente experiência de contato e aprofundamento nas leituras teóricas, o que proporcionou um aprimoramento nas práticas docentes do professor-pesquisador e estímulo para uma busca constante em refinar sua formação para melhorias desejadas no processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que este trabalho contribua como inspiração e material para novos estudos e práticas, os quais reverberem nas salas de aula como melhoria no processo de formação de leitores e, como consequência, na educação do país.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores.** . In: PAIVA, A. MARTINS, A. PAULINO, G. VERSIANI, Z. Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina curricular Português.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, 2011.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura:** formando leitores críticos. *In:* Língua Portuguesa : ensino fundamental. Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19).

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à Literatura.** Vários escritos. 3ª ed. São Paulo: Duas cidades, 1998.

_____. Antônio. **O direito à literatura.** In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens, vol. 8, 8º ano do ensino fundamental. Ensino fundamental II. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHIARETTO M. **Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão.** Universidade Federal de Minas Gerais. IV SILID III SIMAR 2013.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. [Trad. Laura Sandroni] São Paulo: Global, 2007.

_____. T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** [Trad. Laura Sandroni] São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de literatura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Glossário CEALE/UFMG, 2014 b. Disponível em: <ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbete/letramento-literario>. Acesso em 10 de out. de 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 2003. CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In*: Retratos da leitura no Brasil 4. FAILLA Zoara (org.). Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

COUTO, Mia, “**A infinita fiadeira**”, Livro de Contos - O Fio das Missangas, Lisboa,, Companhia das Letras, (1ª ed., Caminho, 2003) 2009.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013

FAILLA, Zoara, **Retratos**: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In*: Retratos da leitura no Brasil 4. FAILLA Zoara (org.). Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

_____. A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 10ªed. São Paulo: Brasiliense. 1991.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **Student writing in higher education**: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23 issue 2 Jun 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em 04 fev. 2019.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA Hércules Toledo. **Literatura no ensino fundamental**: uma formação para o estético. *In*: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil**: problemas e possibilidades. *Educar em Revista*, Curitiba, nº 52, p. 23-43, UFPR 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf > Acesso em: 05 de nov. 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino. n. 20, 167pp.

OLIVEIRA, A. A. **O professor como mediador das leituras literárias.** Literatura : ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson . – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20)

PAULINO, Graça. *et al.* **Formação de leitores:** a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417104.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

PAULINO, G. **Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética.** In: PAIVA, A. MARTINS, A. PAULINO, G. VERSIANI, Z. Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda [*et. al.*] **Português, coleção Para viver juntos,** vol. 8, 8º ano do Ensino Fundamental. Ensino fundamental II. 4ª ed. São Paulo: SM, 2015.

PESSOA, Ana Cláudia G. **Sequência didática.** Glossário CEALE/UFMG, 2014. <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>> Acesso em 04 de nov. de 2017.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes [*et al.*] **Linguística textual:** 4º período UFSC/LLV/CCE, Florianópolis, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** - impasses e alternativas no trabalho do professor, 1ª ed. RHJ, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** Pesquisas x Propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). A escolarização a leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. Magda. Alfabetização e Letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Magda Becker. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, .

_____. Magda Becker. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TODOROV, Tzvetan, **A literatura em perigo**, tradução Caio Meira, Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Sim, a literatura educa**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, n. 14, p. 11-22, 2008b.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSabres, 2012.

Sites

http://machado.mec.gov.br/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=24&order=year&searchword=&Itemid=668


Acesso em: 10 de julho de 2018.

Pesquisademidia.gov.br

Acesso em: 01 de maio de 2019.

ANEXO 1

SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual
do Professor Multimídia 

CAPÍTULO 1 Infância perdida

Foto: M. Sales/Folhapress



Alexandre Camanho

CAPÍTULO 2 O humor vai à mesa

Roberto Weigand



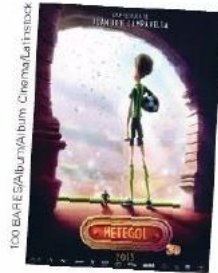
Roberto Weigand

**UNIDADE 1
Humor: entre o riso e a crítica**

O menino, Chico Anysio	12
Estudo do texto	13
Compreensão e interpretação	13
A linguagem do texto	15
Leitura expressiva do texto	15
Cruzando linguagens	16
Trocando ideias	17
Produção de texto	17
O texto teatral escrito (I)	17
Para escrever com expressividade	23
O discurso citado (I)	23
O texto, o contexto e o discurso	24
O discurso citado	24
A língua em foco	28
O sujeito indeterminado	28
O sujeito indeterminado na construção do texto	32
Semântica e discurso	33
Divirta-se	34
Sopa de macarrão, Domingos Pellegrini	35
Estudo do texto	37
Compreensão e interpretação	37
A linguagem do texto	39
Leitura expressiva do texto	39
Trocando ideias	39
Ler é diversão	40
Produção de texto	41
O texto teatral escrito (II)	41
Para escrever com expressividade	43
O discurso citado (II)	43
A língua em foco	47
A oração sem sujeito	47
Verbos impessoais	48
A oração sem sujeito na construção do texto	50
Semântica e discurso	51

De olho na escrita	52
Emprego da letra s (I)	52
Divirta-se	56

CAPÍTULO 3 Riso e humor



100 BARRAS/ALBUM/VA/Dim. Chema/La Presse

Cartum, Quino	57
Produção de texto	58
A crítica	58
A língua em foco	62
Vozes do verbo	62
As vozes verbais na construção do texto	67
Semântica e discurso	69
De olho na escrita	71
Emprego da letra s (II)	71
Divirta-se	73

Passando a limpo	74
-------------------------------	----

INTERVALO Projeto: Fazendo cena	78
--	----

UNIDADE 2 Adolescer

CAPÍTULO 1 Na porta da vida



Stuart Kim/Alamy/Icon Images/Getty Images

Porta de colégio, Affonso Romano de Sant'Anna ..	82
Estudo do texto	83
Compreensão e interpretação	83
A linguagem do texto	84
Leitura expressiva do texto	85
Trocando ideias	85
Produção de texto	86
A crônica (I)	86



Alamy/Clow Images

A língua em foco	88
O predicativo do objeto e o predicado verbo-nominal	88
O predicativo do objeto na construção do texto	92
Semântica e discurso	93
De olho na escrita e na pronúncia	93
Ortoepia e prosódia (I)	93
Divirta-se	96

CAPÍTULO 2 É difícil crescer!



Thinkstock/Getty Images



Estúdio Cfx

<i>O cérebro em nova transformação, revista Superinteressante</i>	97
Estudo do texto	98
Compreensão e interpretação	98
A linguagem do texto	100
Leitura expressiva do texto	100
Cruzando linguagens	100
Trocando ideias	102
Ler é diversão	103
Produção de texto	103
A crônica (II)	103
Para escrever com expressividade	106
Denotação e conotação	106
A língua em foco	109
O modo imperativo	109
Formação do modo imperativo	110
O modo imperativo na construção do texto	112
Semântica e discurso	113
De olho na escrita	115
Ortoepia e prosódia (II)	115
Divirta-se	117

CAPÍTULO 3 A descoberta



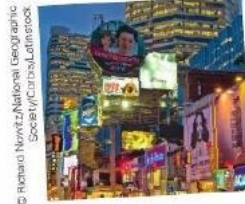
Estúdio Brix

Fotos	118
Produção de texto	119
A crônica argumentativa	119
A língua em foco	123
Figuras de linguagem	123
Comparação e metáfora	124
Metonímia	125
Personificação ou prosopopeia	128
Hipérbole	129
Eufemismo	130
Ironia	131
As figuras de linguagem na construção do texto	133
Semântica e discurso	134
Divirta-se	135
<i>Passando a limpo</i>	136
INTERVALO Projeto: Retratos do cotidiano	140

UNIDADE 3

Consumo

CAPÍTULO 1 O inútil necessário



© Renato Novatz/National Geographic Society/Corbis/Liaison



Ricardo Dornas

<i>A cara vida moderna</i> , Walcyr Carrasco	144
Estudo do texto	145
Compreensão e interpretação	145
A linguagem do texto	146
Leitura expressiva do texto	147
Trocando ideias	147
Produção de texto	147
O anúncio publicitário	147
Para escrever com coerência e coesão	150
A conectividade	150
A língua em foco	153
O complemento nominal	153
O complemento nominal na construção do texto	156
Semântica e discurso	157
De olho na escrita	160
Emprego da letra z	160
Divirta-se	162

CAPÍTULO 2 Templos de consumo



Estúdio BRx



Christes Sivo Duarte/O Templo para insuam

<i>Ao shopping center</i> , José Paulo Paes	163
Estudo do texto	163
Compreensão e interpretação	163
A linguagem do texto	164
Leitura expressiva do texto	164
Cruzando linguagens	165
Trocando ideias	167
Ler é reflexão	167
Produção de texto	168
A carta de leitor	168
A língua em foco	173
O aposto e o vocativo	173
Aposto	174
Vocativo	175
O aposto e o vocativo na construção do texto	176
Semântica e discurso	178
De olho na escrita: x ou ch?	180
Divirta-se	181

CAPÍTULO 3 Compro, logo existo!

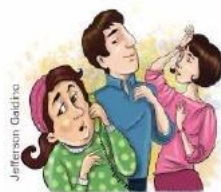


Quadrinhos, Caco Galhardo	182
Cartum, Andy Singer	183
Produção de texto	183
As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação	183
A língua em foco	187
A pontuação	187
A vírgula entre os termos da oração	190
A pontuação na construção do texto	192
Semântica e discurso	194
Divirta-se	195
Passando a limpo	196

INTERVALO Projeto: Consumo adolescente	200
---	-----

UNIDADE 4 Ser diferente

CAPÍTULO 1 Alto risco



<i>O assalto</i> , Luis Fernando Verissimo	204
Estudo do texto	206
Compreensão e interpretação	206
A linguagem do texto	208
Leitura expressiva do texto	208
Trocando ideias	208
Produção de texto	209
O texto de divulgação científica (I)	209
A língua em foco	214
A conjunção (I)	214
Classificação das conjunções	216
As conjunções coordenativas	218
A conjunção na construção do texto	220
Semântica e discurso	221
De olho na escrita	223
Emprego da palavra <i>porque</i> (I)	223
Divirta-se	224

CAPÍTULO 2 Preconceito invisível?

Marosio Theobald/Exter/Agência O Globo



DOMÉDIA/CINUS RVP/For ML/Ar



<i>Daniel Alves: É hipocrisia negar racismo e criticar #somostodosmacacos</i> , Liana Aguiar	225
<i>Um casal inter-racial ainda passa por constrangimentos em 2014?</i> , Izabela Moi, revista <i>Trip</i>	226
Estudo dos textos	227
Compreensão e interpretação	227
A linguagem dos textos	228
Cruzando linguagens	229
Trocando ideias	231
Ler é reflexão	231
Produção de texto	232
O texto de divulgação científica (II)	232
Para escrever com expressividade	236
Avaliação apreciativa e recursos gráficos	236
A língua em foco	240
A conjunção (II)	240
As conjunções subordinativas	240
Semântica e discurso	243
De olho na escrita	245
Emprego da palavra <i>porque</i> (II)	245
Divirta-se	247

CAPÍTULO 3 Sociedade plural

Fernando Favoretto/Clar. Imagem



Ricardo Dantas



Cartum , Santiago	248
Produção de texto	250
O seminário	250
A língua em foco	257
O período simples e o período composto	257
Período composto por coordenação e período composto por subordinação	259
O período simples e o período composto na construção do texto	261
Semântica e discurso	262
Divirta-se	264
Passando a limpo	265

INTERVALO

Projeto: Viver com saúde!	270
---------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	272
---------------------------	-----

MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	273
--	-----

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

1. Quantos livros literários você lê por ano?

Nenhum 1 a 3 3 a 5 mais de 5

2. Qual é a principal razão para você ler?

Gosto Distração

Crescimento pessoal

Motivos religiosos

Exigência escolar

3 Qual destes fatores mais influencia você na hora de escolher um livro ou autor para ler?

Tema ou assunto

Dicas de outras pessoas

Autor

Capa

Dicas de professores

Críticas/ resenhas

4. Qual destas razões é a principal dificultadora para leitura?

falta de tempo

Porque não gosta de ler

Porque não tem paciência para ler

Porque tem dificuldades para ler

() Porque não há bibliotecas por perto

() Porque acha o preço de livro caro

5. Alguém influenciou ou incentivou seu gosto de ler livros

() Mãe ou responsável do sexo feminino

() Algum professor ou professora

() Outra pessoa

() Não/ Ninguém em especial

6. Ao ler um livro, você costuma:() ficar no início

() parar na metade

() ir até o final

() só olhar a capa e as figuras

7. Você procura um livro para ler:

___ por iniciativa própria

___ por indicação do professor

___ por indicação de um amigo

___ pelo título ou nome do livro

___ pela capa e figuras

___ quando ganha de presente

___ quando o vê na biblioteca

___ outro jeito: _____.

8. Você considera que o seu tempo dedicado a leitura é:

a) ___ suficiente

b) ___ insuficiente

ANEXO 3

Questões:

1. O texto é narrado por alguém que participa da história? Como você justificaria sua resposta?
3. Quem são as personagens do conto? Como você as caracteriza?
4. A personagem aprende um pouco a cada dia, mas inicialmente convive com um mistério que a assombra desde o nascimento. Qual é esse mistério?
5. Ana Lúcia costumava aprender coisas a partir da observação. Retire do trecho que exemplifique essa afirmação.
6. Há uma dificuldade em dizer a palavra “papai” por parte da personagem, isso é percebido pelos demais? Por que isso ocorre?
8. Durante a conversa com Tita e Nina, Ana Lúcia pensa em uma forma de “como sair ilesa dessa armadilha”, qual seria essa armadilha?
9. A personagem tenta descobrir sozinha o significado da palavra desquitada. A que conclusão ela chega?
10. Em: “segundo de vida intenso do qual ela saía sempre um pouco mais velha” pode-se entender o trecho destacado como conotativo e denotativo. Explique os dois sentidos indicados.
7. Explique o título do texto. Por que a escolha de tratar a personagem por menina já que ela é nomeada no texto?
11. No trecho “Ela, que podia tanta coisa, afinava-se embaraçada de não conseguir dizer “papai” do modo de Tita ou Nina”. Qual seria o modo como Tita ou Nina dizem papai e que Ana Lúcia não conseguia dizer?
12. Lendo o trecho “Tita desmontou como um quebra-cabeça, Ana Lúcia balançara o tabuleiro”, é possível identificar uma figura de linguagem. Qual é? O que ela representa nessa parte do texto?

13. Mesmo sem saber o significado da palavra desquitada, Ana Lúcia passou a amar a “com muita força, amou-a até sentir lágrimas”. A partir da leitura desse trecho é possível supor que a protagonista antes não amasse a mãe? Explique.
14. Por que a personagem principal passa a “amar mais” a mãe?
15. Na tentativa de amenizar o peso da palavra desquitada, Ana tenta usar a estratégia de usar o diminutivo. Qual o efeito esperado pela personagem e por quê? Isso realmente ocorre?
16. Ao sair da sala de costura, a protagonista parece estar “contrariada por deixá-la exposta à palavra, em perigo”. A que perigos ela se refere?
17. Levante hipóteses: por que a personagem desiste de perguntar para a professora o significado da palavra?
18. Depois de entender o que a palavra significa, Ana Lúcia sente-se alegre “por não precisar amar a mãe com aquela força de antes”. Por que isso acontece?
19. Ao final do texto, a protagonista entende o significado da palavra desquitada como não sendo um insulto. Você acha que no momento em que foi dita houve a intensão de ofender? Por quê?
20. Que relação existe entre o texto e o epílogo. Se necessário pesquise sobre o texto de Clarice Lispector.
21. Você se identifica com a personagem de alguma forma?
22. A história remete a fatos de poderiam ocorrer na realidade? Como?
23. Qual sua opinião sobre o texto lido? Indicaria a leitura para um amigo? Por quê?

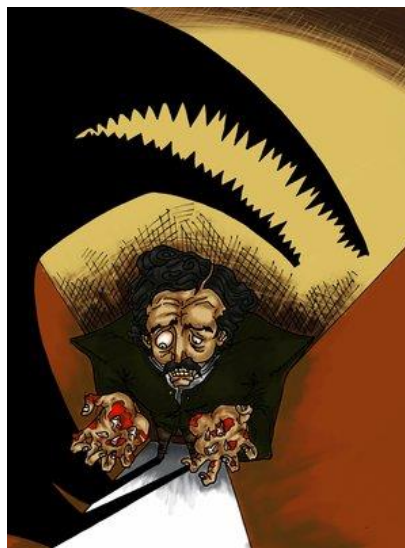
ANEXO 4

Exemplo de imagens usadas na motivação

- Os dentes de Berenice – Edgar Allan Poe



<https://thevirtuallibrary.org/index.php/en/books/literature/book/north-american-literature-176/berenice-645>



<http://www.movieweb.me/berenice-edgar-allan-poe.html>



<https://comicvine.gamespot.com/berenice/4005-74891/>



<http://www.movieweb.me/berenice-edgar-allan-poe.html>

- Dezembro no bairro – Lygia Fagundes Telles



<http://mosaicodeisogni.blogspot.com/2011/12/feliz-2012.html>



https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/GFOT_0,3,18979_Multidao+acompanha+chegada+do+Papai+Noel+em+shopping+de+Ribeirao+Preto.aspx



<http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2015/12/agenda-natalina-tem-show-da-familia-lima-cantatas-e-ballet-em-porto-velho.html>

ANEXO 5

Modelo para roteiro

Roteiro para gravação

Cenário: descrever o cenário em que o vídeo será gravado.

Áudio

Introdução: rapidamente faz-se a apresentação sobre o que se trata o vídeo e uma chamada.

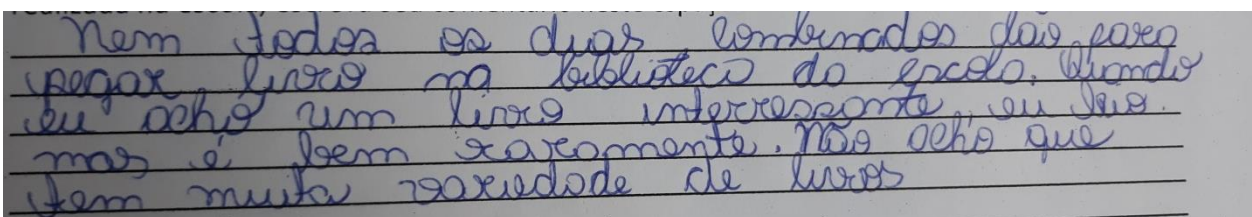
Desenvolvimento: deve trazer os assuntos a serem tratados pelos *youtubers* em tópicos ou em forma de texto corrido, a partir do que foi feito na resenha do conto.

- Apresentação rápida do autor.
- Livro em que o conto está inserido.
- Avaliação da leitura e indicação.

Imagem: deixar descritas imagens a ser inseridas durante as falas especificando os momentos em que aparecerão.

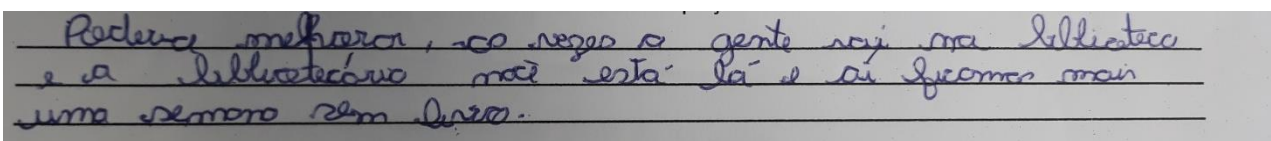
Conclusão: escolher a melhor maneira para finalizar o vídeo. Uma despedida, imagem relacionada, cenas de cinema.

ANEXO 6



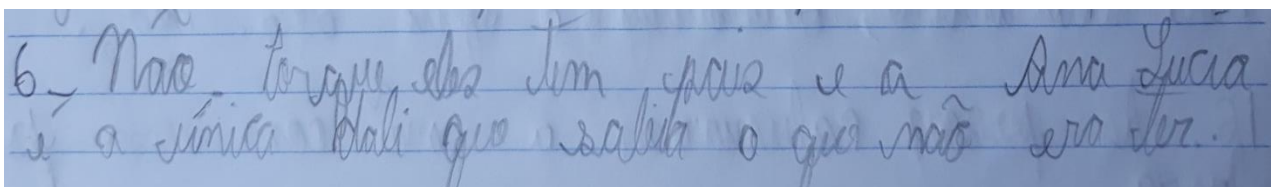
Nem todas as duas combinadas das pareo
pegar livros na biblioteca do exco. Quando
eu vejo um livro interessante, eu vejo
mas é bem exatamente. Não vejo que
tem muita variedade de livros

Figura 1: Comentário de aluna participante (Nicole).



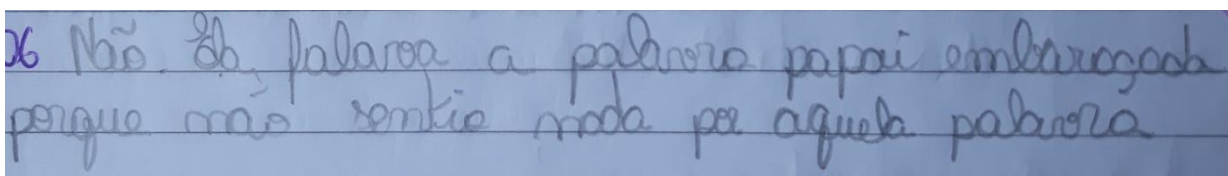
Pedeira melhora, se pegos a gente vai na biblioteca
e a biblioteca não está lá e eu ficamos mais
uma semana sem livros.

Figura 2: Comentário de aluna participante (Gabi).



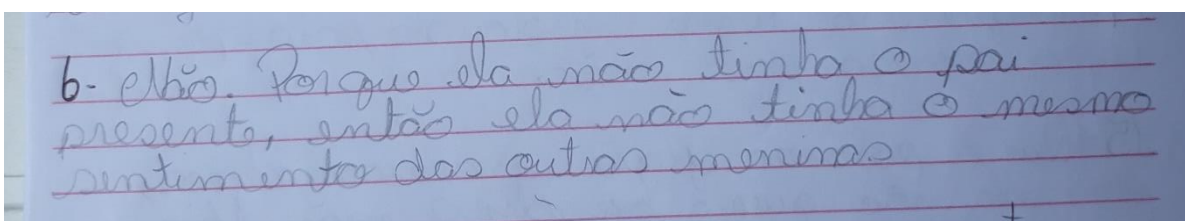
6- Não, porque ela tem pai e a Ana Lucia
é a única dali que sabia o que não era ler.

Figura 3: Comentário de aluno participante (João)



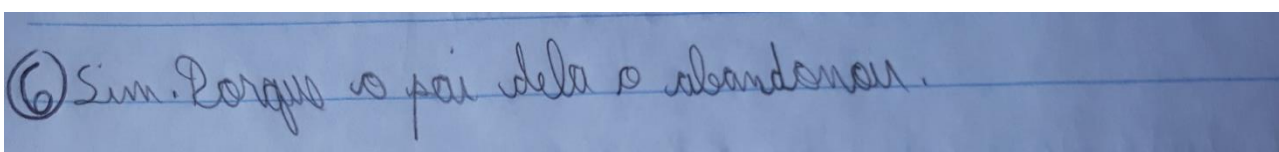
06 Não. Ela fala para a palavra papai embaralhado
porque não sentiu nada por aquela palavra

Figura 4: Comentário de aluno participante (Amanda)



6- Não. Porque ela não tinha o pai
presente, então ela não tinha o mesmo
sentimento das outras meninas

Figura 5: Comentário de aluno participante (Izabela)



6) Sim. Porque o pai dela o abandonou.

Figura 6: Comentário de aluno participante (Alexandre)

APÊNDICES

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) Aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *O booktube e a socialização da leitura como estratégias para o letramento literário no Ensino Fundamental II*”, sob responsabilidade do professor Dr. Luiz Antônio dos Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pela professora Verônica Vitória de Oliveira Silva, no mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais .

A pesquisa, a ser desenvolvida na Escola Estadual Manoel Batista, busca investigar uma maneira dinâmica de trabalhar o texto literário em sala de aula, contribuindo para um efetivo letramento literário. Espera-se que isso auxilie na formação de leitores, o que, provavelmente, refletirá positivamente em vários aspectos de sua vida e de seus colegas. Para isso, você fará a leitura de vários textos literários do gênero conto e, após várias atividades de interpretação e discussão da leitura, trabalhará, em grupos, na produção de vídeo resenhas que serão compartilhadas com todos os alunos envolvidos no processo em uma plataforma digital. Inicialmente o canal será privado, tendo acesso somente os professores e alunos envolvidos, posteriormente, caso haja interesse e concordância em tornar o canal público isso poderá ser feito, mediante novo comunicado e assentimento dos pais. Segundo a Res.466/12, do Conselho Nacional de Saúde, não existe pesquisa sem riscos para os participantes, ainda que mínimos. No caso da pesquisa em questão, os riscos que você corre durante a participação são mínimos e estão relacionados ao tempo que gastará fazendo a leitura dos textos ou cansaço por realizarem as tarefas envolvidas na gravação e edição dos vídeos.

Ao final da pesquisa, os resultados serão analisados e descritos em forma de dissertação a ser apresentada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, pois um dos objetivos é exatamente o de produzir material que possa auxiliar outros professores a diversificar suas práticas pedagógicas. Contudo, é assegurado que não haja identificação dos participantes ou divulgação de dados pessoais. Esta proposta será

benéfica para o aluno, visto que o ajudará a desenvolver seu hábito de leitor de literatura, podendo contribuir ainda para o seu aperfeiçoamento como leitor crítico, além de apresentar uma possibilidade de uso da internet e das redes sociais como ferramentas pedagógicas.

Certifica-se ainda que haverá um cuidado especial com sua imagem, que em nenhuma hipótese será usada de maneira indevida. Os vídeos produzidos serão todos verificados e avaliados pelo professor antes de serem compartilhados. Esclarece-se ainda que, durante as gravações, só farão parte dos vídeos aqueles alunos que quiserem, os demais executarão outras tarefas como edição, revisão e produção.

A participação é voluntária e não exercerá influência sobre as notas na escola. É seu direito não participar do projeto caso não queira e poderá também desistir de participar a qualquer momento. No caso de não participação, durante as tarefas relativas à pesquisa, você será orientado a realizar as atividades complementares do nosso livro didático e não ficará desassistido, garantindo seu direito à aprendizagem.

Rubricas

Aluno

Professor aplicador da pesquisa

:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro responsável,

Seu filho está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa “*O booktube e a socialização da leitura como estratégias para o letramento literário no Ensino Fundamental II*”, sob responsabilidade do professor Dr. Luiz Antônio dos Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pela professora Verônica Vitória de Oliveira Silva, no mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais .

A pesquisa, a ser desenvolvida na Escola Estadual Manoel Batista, busca investigar uma maneira dinâmica de trabalhar o texto literário em sala de aula, contribuindo para um efetivo letramento literário dos alunos. Espera-se que isso auxilie na formação de leitores, o que, provavelmente, refletirá positivamente em vários aspectos de suas vidas. Para isso, seu filho fará a leitura de vários textos literários do gênero conto e, após várias atividades de interpretação e discussão da leitura, trabalhará, em grupos, na produção de vídeo resenhas que serão compartilhadas com todos os alunos envolvidos no processo em uma plataforma digital. Inicialmente o canal será privado, tendo acesso somente os professores e alunos envolvidos, posteriormente, caso haja interesse e concordância dos alunos em tornar o canal público isso poderá ser feito, mediante novo comunicado e assentimento dos pais. Segundo a Res.466/12, do Conselho Nacional de Saúde, não existe pesquisa sem riscos para os participantes, ainda que mínimos. No caso da pesquisa em questão, os riscos que seu filho corre durante a participação são mínimos e estão relacionados ao tempo que ele gastará fazendo a leitura dos textos ou cansaço por realizarem as tarefas envolvidas na gravação e edição dos vídeos. O professor monitorará todas essas ações e, para evitar uma sobrecarga de atividades, organizará as tarefas em etapas e as distribuirá em grupos, o que amenizará e minimizará ainda mais os riscos. Deve-se mencionar também a questão do uso da imagem dos alunos, o risco de ser inapropriadamente divulgada é pequeno, ainda assim o professor se encarregará de acompanhar todo o processo e conservar de maneira privada o material.

Ao final da pesquisa, os resultados serão analisados e descritos em forma de dissertação a ser apresentada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, pois um dos objetivos é exatamente o de produzir material que possa auxiliar outros professores a diversificar suas práticas pedagógicas. Contudo, é assegurado que não haja identificação dos participantes ou divulgação de dados pessoais. Esta proposta será benéfica para o aluno, visto que o ajudará a desenvolver seu hábito de leitor de literatura, podendo contribuir ainda para o seu aperfeiçoamento como leitor crítico, além de apresentar uma possibilidade de uso da internet e das redes sociais como ferramentas pedagógicas.

Certifica-se ainda que haverá um cuidado especial com a imagem dos alunos, que em nenhuma hipótese será usada de maneira indevida. Os vídeos produzidos serão todos verificados e avaliados pelo professor antes de serem compartilhados. Esclarece-se ainda que, durante as gravações, só farão parte dos vídeos aqueles alunos que quiserem, os demais executarão outras tarefas como edição, revisão e produção.

<p>Rubricas</p> <hr/> <p>Pai/mãe/responsável</p> <hr/> <p>Professor aplicador da pesquisa</p>

A participação é voluntária e não exercerá influência sobre as notas na escola. É direito do aluno não participar do projeto caso não queira e poderá também, desistir de participar a qualquer momento. No caso de não participação, durante as tarefas relativas à pesquisa, o aluno será orientado a realizar as atividades complementares do nosso livro didático e não ficará desassistido, garantindo seu direito à aprendizagem.

O seu filho não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa assim como não receberá remuneração.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que será desenvolvido, procure orientações com a professora Verônica Vitória de Oliveira Silva na Escola Estadual Manoel Batista, localizada na Rua Rio de Janeiro nº, Bairro São José, ou através do e-mail: veronicaprof@outlook.com.br, ou com o professor responsável pela pesquisa, Luiz Antônio dos Prazeres, pelo telefone 31992372474, ou email lprazeressufop@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser contatado (endereço e telefone abaixo) no caso de **dúvidas éticas**.

Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas (a sua e a do pesquisador).

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a).

Eu, (seu nome), confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com a participação do meu filho (nome dele)

Belo Horizonte, de de 2018.

.....
Assinatura do pai/mãe ou responsável

.....
Verônica Vitória de Oliveira Silva
(professor aplicador da pesquisa)

OMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha
- Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Telefax: (31) 3409-4592

<p>Rubricas</p> <p>_____</p> <p>Pai/mãe/responsável</p> <p>_____</p> <p>Professor aplicador da pesquisa</p>



ESCOLA ESTADUAL "MANOEL BATISTA" R.O.3.5.C.4
 AUTORIZADA A FUNCIONAR PELO DECRETO Nº 16.119 DE 22-02-74
 RUA RIO DE JANEIRO, 364 - SÃO JOSÉ
 CEP 35660-111 PARÁ DE MINAS - MG
 TELEF.: (037) 3232-1166 E FAX.: (037) 3232-1431
 1974 - 2017

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Fabiana Henriques de Almeida Soares, diretora da Escola Estadual Manoel Batista, em Pará de Minas, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: *"O booktube e a socialização da leitura como estratégias para o letramento literário no Ensino Fundamental II"* sob responsabilidade do pesquisador Dr. Luiz Antônio dos Prazeres e desenvolvida pela professora Verônica Vitória de Oliveira Silva, como parte do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ciente dos objetivos e da metodologia da citada pesquisa, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de poder solicitar e receber esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, antes, durante ou depois da aplicação.
- Não haverá nenhuma despesa a esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.
- No caso de não cumprimento dos requisitos acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento sem nenhuma penalização.

Pará de Minas _____ de Junho _____ de 2018

Fabiana Henriques de Almeida Soares

Escola Estadual Manoel Batista P.O.3.5.C.4
 AUTORIZADA A FUNCIONAR PELOS DECRETOS Nº 16.119
 DE 22-02-74 E Nº 34.577 DE 05-03-93
 RUA RIO DE JANEIRO, 364 - BAIRRO SÃO JOSÉ
 CEP 35660-111 - PARÁ DE MINAS - MG
 TELÉF.: (37) 3232-1166 E TELEFAX: (37) 3232-1431

Diretora

Fabiana Henriques de Almeida Soares
 Diretora RUIP 167164
 MG 21/2015