

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
FACULDADE DE LETRAS

SILDILENE BATISTA LAMIM OLIVEIRA

***O ESCARAVELHO DO DIABO NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA PROPOSTA
DE LETRAMENTO LITERÁRIO***

BELO HORIZONTE-MG

2021

SILDILENE BATISTA LAMIM OLIVEIRA

***O ESCARAVELHO DO DIABO NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA PROPOSTA
DE 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. Evaldo Balbino da Silva

BELO HORIZONTE-MG

2021

S582e

Oliveira, Sildilene Batista Lamim.

O escaravelho do diabo na formação de leitores [manuscrito] :
uma proposta de letramento literário / Sildilene Batista Lamim
Oliveira. – 2021.

132 f., enc.: il, fots, color.

Orientador: Evaldo Balbino da Silva.

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. 113-117.

Anexos: f. 123-132.

Apêndices: f. 118-122.

1. Almeida, Lúcia Machado de, 1910-2005. – Escaravelho do
diabo – Teses. 2. Literatura – Estudo e ensino – Teses. 3. Leitura –
Teses. 4. Interesses na leitura – Teses. 5. Letramento – Teses. I.
Balbino, Evaldo, 1976-. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Faculdade de Letras. III Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

**O "ESCARAVELHO DO DIABO" NA FORMAÇÃO DE LEITORES:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

SILDILENE BATISTA LAMIM OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão 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.

Aprovada em 08 de julho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador
UFMG

Prof. Cristiano Silva de Barros
UFMG

Profª. Leni Nobre de Oliveira
CEFET-MG

https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=960220&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000230&infra_hash=ddd3fa5199... 1/2

Belo Horizonte, 08 de julho de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Silva de Barros, Coordenador(a) de curso**, em 18/08/2021, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 23/08/2021, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leni Nobre de Oliveira, Usuária Externa**, em 03/01/2022, às 21:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0907740** e o código CRC **0F2AEF73**.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.

Antonio Candido. *O direito à literatura* (2004).

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, por tudo que Ele me permitiu ser e viver e por cuidar tão bem de mim;

Aos meus filhos, Hudson Júnior e Pedro Henrique, pelo apoio, paciência e torcida;

Ao meu amor eterno Hudson, companheiro de todas as horas, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos, acreditou em mim mais que eu mesma e me acompanhou desde as viagens em busca da seleção para o Mestrado. E, quando, no meio do caminho, a vontade era de desistir, ele me animava: força, coragem e fé!

Aos familiares e amigos, pelo apoio para que eu pudesse voar tão alto e realizar este sonho;

À prefeita Eliana Morais, pela compreensão da necessidade de adaptação para o cumprimento da carga horária de trabalho, em favor da minha permanência no Mestrado. Há pessoas que nos ajudam a retirar “as pedras” do caminho;

Aos colegas de trabalho, pela torcida, apoio, críticas: todas as contribuições foram valiosas. Tudo valeu a pena!

Aos queridos professores do PROFLETRAS/UFMG, pelos ensinamentos proporcionados. Foi um privilégio ter um corpo docente tão bem qualificado. Parabéns por representar tão bem a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Em especial, ao professor Doutor Evaldo Balbino da Silva, meu orientador nesta pesquisa, pela imensa sabedoria, compreensão e constante ajuda ao longo de toda a caminhada.

Ao professor Doutor Marcelo Chiaretto, pelas observações cuidadosas no parecer do projeto desta pesquisa;

À banca examinadora da qualificação, professora Doutora Juliana Ferreira de Melo e professor Doutor Cristiano Silva de Barros, pelas considerações que muito contribuíram para nossa pesquisa;

À sexta turma do PROFLETRAS, pela experiência fantástica! Mesmo com a

distância nos fortalecemos.

À CAPES, pelo incentivo financeiro, que ajudou a garantir a realização desse sonho.

Agradeço a todos, que desde o início da minha caminhada estiveram ao meu lado, torcendo por esta conquista.

RESUMO

A presente pesquisa trata da elaboração de uma Sequência Básica do letramento literário, com adaptação da Sequência Expandida, e busca contribuir para a formação literária de estudantes. Para isso, foram elaboradas atividades de leitura de um romance policial, de um filme adaptado e de resenhas que sensibilizem o leitor e que favoreçam não só o pensamento crítico acerca de questões éticas, políticas, sociais e ideológicas, como também a análise de estratégias linguísticas de construção de textos. Em encontros durante o período regular de aula, os alunos poderão conhecer as seguintes obras: o romance policial *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida e sua adaptação cinematográfica; o filme de suspense e aventura *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani. Além disso, poderão aprofundar seus conhecimentos e produzir escritas de resenhas radiofônicas para serem lidas na rádio comunitária, indicando a leitura literária. Metodologicamente, esta pesquisa apresenta caráter qualitativo propositivo, uma vez que parte da identificação de um problema detectado pela professora-pesquisadora no contexto educacional no qual se insere e poderá ser desenvolvido em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. A presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: a proposta do letramento literário, visando à formação literária, através da sequência básica, seria capaz de inserir o estudante no mundo dos livros e ver na literatura um poder humanizador? Uma vez formulada a questão, a hipótese inicial é a de que a estrutura narrativa do romance policial, centrada na investigação e no jogo da descoberta, desperta o desejo e a curiosidade nos estudantes em experimentar outros títulos, assim como as relações dialógicas entre texto e leitor e desse com a produção cinematográfica são capazes de motivar e estimular a prática de leitura e de escrita. As atividades serão mediadas pela professora e espera-se que, ao final do projeto, seja possível formar um “Círculo do Livro” e transformar a escola em um espaço de leitura literária. O referencial teórico dessa pesquisa baseia-se em Candido (2004), na medida em que propõe uma visão humanizadora e social da literatura; Cosson (2009 e 2019), que apresenta a importância do letramento literário para a escolarização da literatura, promoção de leitura literária na sala de aula; Silva (2005) e Colomer (2007), que defendem a formação de leitores pela escola. Por apresentar temas relevantes para elaboração e implementação desse projeto, outros autores foram lidos, a saber: Bakhtin (1988),

romance; Freire (1989), leitura de mundo e das palavras; Baltar (2012), apresentação em rádio; Reimão (1983), Silva (2009) e Nunes (2014), romance policial; Dell'Isola (2007), retextualização de gêneros; Geraldi (2012), produção textual significativa; Hernández (1998), reorganização do currículo por projetos de trabalho e Napolitano (2011), utilização de filme em sala de aula. Assim, espera-se que a sequência básica produzida possa ser utilizada com o intuito de contribuir para a aproximação dos estudantes com os livros literários e para a promoção de seu letramento literário, tornando-os leitores voluntários e autônomos.

Palavras-chave: Romance policial. Letramento literário. Formação do leitor.

ABSTRACT

This research is about the elaboration of a Basic Sequence of literary literacy, with adaptation of the Expanded Sequence, and seeks to contribute to the literary formation of students. To this objective, it was elaborated readings activities of a detective story, an adapted film and reviews that sensitize the reader and that favor not only critical thinking about ethical, political, social and ideological issues, but also the analysis of linguistic strategies of text construction. In meetings during the regular class period, students will be able to discover the following works: the detective story *O escaravelho do diabo*, by Lúcia Machado de Almeida and its cinematographic adaptation; the thriller and adventure film *O escaravelho do diabo*, by director Carlo Milani. In addition, they will be able to deepen their knowledge and produce writings of radio reviews to be read on community radio, indicating literary reading. Methodologically, this research has a qualitative and purposeful feature, once it starts from the identification of a problem detected by the teacher-researcher in the educational context in which she is inserted and can be developed in classes of the 9th grade of elementary school in public schools. The present research intends to answer the following question: would the literary literacy proposal, aiming at literary formation, through the basic sequence, be able to insert the student in the world of books and see in literature a humanizing power? Once the question has been formulated, the initial hypothesis is that the narrative structure of the detective novel, centered on investigation and the discovery play, arouses students' desire and curiosity to try other books, as well as the dialogical relationships between text and reader and that with the cinematographic production are able to motivate and stimulate the practice of reading and writing. The activities will be mediated by the teacher and it is hoped that, at the end of the project, it will be possible to form a "Book Circle" and transform the school into a space for literary reading. The theoretical reference of this research is based on CANDIDO (2004), as it proposes a humanizing and social view of literature; COSSON (2009 and 2019), which presents the importance of literary literacy for the schooling of literature, promotion of literary reading in the classroom; SILVA (2005) and COLOMER (2007), who defend the formation of readers by the school. For presenting relevant themes for the elaboration and implementation of this project, other authors were read, as: BAKHTIN (1988), novel; FREIRE (1989), reading of the world and of words; BALTAR

(2012), radio presentation; REIMÃO (1983), SILVA (2009) and NUNES (2014), detective novel; DELL 'ISOLA (2007), retextualization of textual genres; GERALDI (2012), meaningful textual production; HERNÁNDEZ (1998), reorganization of the curriculum by work projects and NAPOLITANO (2011), use of films in the classroom. Thus, it is hoped that the basic sequence produced can be used in order to contribute to the approximation of students to literary books and to the promotion of their literary literacy, making them voluntary and autonomous readers.

Keywords: Detective story - Literary literacy - Readers formation.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01: Vista da cidade de Conselheiro Pena – MG	64
Foto 02: Vista frontal da E.E. Luiz Gonzaga Bastos	66
Foto 03: Vista lateral da E.E. Luiz Gonzaga Bastos	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho	67
Figura 02: Proficiência Média da escola, a Participação (nº de estudantes) e a Evolução do Percentual de Estudantes por Padrão de Desempenho nos anos de 2014, 2016, 2018 e 2019	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB: Auxiliar de Serviços de Educação Básica

ATB: Assistente Técnico de Educação Básica

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC: Ministério da Educação

PET: Plano de Estudo Tutorado

PEUB: Professor em Uso da Biblioteca

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROEB: Programa de Educação Básica

PROFLETRAS: Programa de Mestrado Profissional em Letras

REANP: Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SEE: Secretaria de Estado da Educação

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA	22
2. METODOLOGIA	53
2.1. Pandemia do novo coronavírus – mudança na pesquisa	53
2.2. O tipo, o contexto e os participantes da pesquisa	55
2.2.1. O tipo da pesquisa e os procedimentos metodológicos	55
2.2.2. O contexto da pesquisa	63
2.2.3. Os participantes da pesquisa	69
2.3. Apresentação da sequência básica para o letramento literário na escola	71
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	118
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “*O escaravelho do diabo*, uma proposta de letramento literário”, situado na grande área Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, configura-se uma proposta de letramento literário na escola em torno do romance policial de Lúcia Machado de Almeida¹.

Meu empenho para que seja possível esta investigação justifica-se pelo fato de eu considerar a escola como responsável legal, desde o seu início, pelo ensino de leitura; e, sabendo que essa é sua principal atividade, quando recebemos uma criança ou um adulto, a primeira tarefa a ser consolidada por nós, professores, é alfabetizar esses educandos de maneira que eles se tornem leitores competentes, críticos e autônomos. Porém, o processo de alfabetização como premissa para a formação desses leitores qualificados não se restringe à aprendizagem dos processos de decifração de textos, mas perpassa pela necessidade do letramento (SOARES 1998, 2004), sobretudo, o literário (COSSON 2009). Com a promoção do letramento literário, a escola se constitui como espaço privilegiado, capaz de contribuir com a formação intelectual, cultural, social, cognitiva e integral dos educandos.

Quando tomamos o ensino de leitura como princípio norteador do papel da escola, consideramos que os estudantes avancem nos estudos, e que a cada etapa dos estudos consolidem suas respectivas aprendizagens para que, ao concluir a educação básica, participem plenamente da sociedade, tenham condições para o ingresso no ensino superior e melhores oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, quando observamos os resultados alcançados pelos estudantes nos programas que avaliam a educação brasileira, constatamos que a escola, infelizmente, não está alcançando, satisfatoriamente, o objetivo de sua principal atividade.

O resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – 2018 nos revelou que cerca de 50% dos brasileiros não atingiu o mínimo de proficiência em leitura que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. De acordo com esse resultado, apenas 0,2% dos 10.961 estudantes

¹ Os motivos da escolha dessa obra estão descritos no primeiro capítulo desta dissertação.

alcançaram o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil².

Outros programas de avaliação da educação também demonstram defasagens nas aprendizagens. O indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados³, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), projetava o índice 5.0 como meta para 2019, porém, nesse ano, o índice alcançado pelos estudantes foi de 4.2. Em Minas Gerais, a média de proficiência em Língua Portuguesa também caiu consideravelmente na edição de 2019 do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)⁴, em relação aos anos anteriores.

Pesquisar sobre a leitura literária no contexto educacional brasileiro é um fato recorrente, o que talvez se explique devido à importância bem como à necessidade dessa tarefa tanto para a concretização do ensino e da aprendizagem da língua materna quanto para a formação de um público leitor. Contudo, mesmo que a literatura seja considerada indispensável à formação humana, na prática, essa disciplina, talvez pelo fato de estar incorporada às aulas de Língua Portuguesa, acaba ficando em segundo plano, se resumindo à leitura de fragmentos de textos trazidos pelos livros didáticos, ao uso do texto literário como pretexto para o ensino de regras gramaticais da língua ou realização de projetos literários, em sua maioria, de forma superficial, sem uma fundamentação teórica e leitura integral de uma obra literária.

As práticas citadas acima, somadas às novas tecnologias e às mídias tradicionais, mesmo não tendo esse propósito, acabam distanciando os estudantes dos livros literários. Foi isso que percebi em 2019 quando, depois de oito anos, retornei à regência de aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos, em Conselheiro Pena – Minas Gerais.

Atuo nos anos iniciais há 25 anos nos anos iniciais e há 15 nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e percebo um distanciamento dos

² Para saber mais sobre o Pisa:

http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 24 jan. 2021.

³ Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 18 fev. 2021.

⁴ Todas as informações estão disponíveis em: <http://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

estudantes em relação aos livros literários. Da mesma forma, é perceptível que tal distanciamento intensifica-se nos anos finais do Ensino Fundamental. De forma que, sem uma interação com a leitura literária, é possível que os estudantes cheguem ao Ensino Médio com um trágico resultado: sujeitos sem formação em leitura literária, sem o direito de viver a experiência de ressignificar a vida. E, com isso, fragilizados em sua visão de mundo, pois a literatura é indispensável à formação do ser humano; além de melhorá-lo muito, ensina-lhe a ver a vida de forma diferente. A literatura é uma necessidade fundamental, portanto direito de todo homem e não pode a ele ser negada (CANDIDO 2004).

Considero que, como professora dos anos iniciais, sou responsável por iniciar o processo formal do ensino e da aprendizagem da língua materna. De forma que, ao final dessa etapa, os estudantes já tenham se apropriado de alguns gêneros discursivos mais formais para que, nos anos finais, desenvolvam competências leitoras que poderão ser consolidadas no Ensino Médio.

O ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS possibilitou-me, além de refletir sobre a prática pedagógica, reconhecer a necessidade de buscar capacitação tanto teórica quanto metodológica, num processo de reflexão-ação-reflexão, visto que trabalhar com a Língua Materna tem sido um desafio no que se refere à promoção do desenvolvimento das habilidades linguísticas e ao ensino da literatura de forma que contribua para a formação e a ampliação da experiência literária dos estudantes.

Diante desse cenário e, por meio de observação e análise empíricas, surgiu o meu interesse por essa pesquisa. Por um lado, me preocupava quando percebia o desinteresse e as dificuldades apresentadas pelos estudantes quando lhes eram propostas atividades de leitura, por outro, a falta de propostas de leitura integral de uma obra literária me incomodava. O distanciamento entre os estudantes dos anos finais com os livros literários era visível no dia a dia em sala de aula.

Considerando o exposto, a proposta do letramento literário, visando à formação literária, através da sequência básica do letramento literário, com adaptação da sequência expandida para leitura literária, seria capaz de inserir o estudante no mundo dos livros e ver na literatura um poder humanizador?

Acreditamos que a estrutura narrativa do romance policial, centrada na investigação e no jogo da descoberta, desperte nos estudantes o desejo e a

curiosidade em experimentar outros títulos. Acreditamos ainda que as relações dialógicas entre texto e leitor e desse com a produção cinematográfica sejam capazes de motivar bem como estimular a prática de leitura e de escrita. A linguagem cinematográfica, por ser atrativa, pode estimular mais leituras e ampliar a compreensão a respeito do que foi lido, além de oportunizar ao estudante o conhecimento de outra criação artística que dialoga com a original.

Nesse sentido, construímos o **objetivo geral** dessa pesquisa que é elaborar um projeto de trabalho para o ensino da literatura através da sequência básica para leitura literária, com adaptação da sequência expandida, com foco na formação de um público leitor motivado a indicar leituras através das resenhas, na rádio comunitária, para proporcionar uma compreensão de mundo através da literatura, a fim de ampliar a análise de estratégias linguísticas de construção de textos e as habilidades de interação dos estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, buscamos uma fundamentação teórica e metodológica para embasar de forma suficiente e consistente o nosso estudo, de modo a ser transposta para a prática de sala de aula, constituindo, assim, nossos **objetivos específicos** para essa pesquisa:

- Elaborar um questionário diagnóstico para conhecer melhor os estudantes, no que se refere ao perfil socioeconômico, de leitor, como em relação ao estímulo da literatura na escola;
- Pesquisar o referencial teórico sobre os processos de alfabetização, letramento e letramento literário (a escolarização da literatura) e a formação de leitores;
- Compreender, a partir desse referencial e do contexto de pesquisa, como as etapas da Sequência Básica e uma etapa da Sequência Expandida contribuirão para desenvolver o letramento literário dos participantes;
- Elaborar atividades de leitura, de oralidade e de escrita a partir das seguintes obras literárias: o romance policial *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, e sua adaptação cinematográfica, o

filme de suspense e aventura *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani.

Ao aproximar os livros literários dos estudantes, a literatura ganhará destaque nas aulas de língua portuguesa, e esses, juntamente comigo, poderão sentir desejo de compartilhar a leitura entre si, e com a comunidade. As atividades serão mediadas no intuito de proporcionar o encontro do leitor com o texto, interagindo com outros letramentos difusos na sociedade, como o social, o multissemiótico e o crítico. Os estudantes poderão registrar essas atividades em um “diário de bordo” organizado por eles, em sala de aula. Espero que, ao final do projeto, seja possível formar um “Círculo do Livro” para estimular os participantes a incorporarem em seu cotidiano a leitura de outros livros literários, realizando visitas à biblioteca com maior frequência, transformando a escola em um espaço de leitura literária.

Propusemos esta pesquisa concebendo o letramento literário como aquele que propicia a formação do sujeito leitor na medida em que esse se envolve em diversas práticas sociais de leitura, constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, as quais podem favorecer sua formação humana.

Defendemos a importância da leitura de uma obra literária não apenas para responder a um questionário, fazer resumos ou apresentações, mas desenvolver atividades escolares que evidenciem o papel humanizador da literatura. Por isso, é preciso que os educandos desenvolvam as habilidades necessárias para se tornarem leitores literários autônomos e oportunizar um contato mais efetivo com a biblioteca escolar e com seu acervo.

Ao pensar a possibilidade de disseminar esta leitura por meio de atividades que envolvessem o contato com o livro literário e contribuíssem com a consolidação do letramento pretendido, traçamos os objetivos específicos que pretendemos alcançar com o desenvolvimento do projeto de trabalho:

- Motivar os estudantes à vivência literária do gênero romance;
- Criar oportunidades para a prática da retextualização através da produção cinematográfica e resenhas;
- Desenvolver habilidades de leitura crítica e escrita criativa, através do romance policial *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, e da

adaptação cinematográfica, o filme de suspense e aventura *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani, para que os estudantes sejam sujeitos com formação literária;

- Estimular a leitura e análise de duas resenhas do romance policial *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, e de duas resenhas da adaptação cinematográfica, o filme de suspense e aventura *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani.
- Propor análise comparativa do romance, do filme e das resenhas, através de discussões críticas, para que o educando perceba os diferentes modos de dizer uma narrativa;
- Ampliar o repertório literário dos estudantes a fim de criar um público leitor competente, motivado e capaz de interagir através da leitura de mundo;
- Propor momentos de debates para que os estudantes se sintam motivados a organizar o pensamento e tenham segurança ao expor suas ideias;
- Preparar os estudantes para que eles possam utilizar a rádio comunitária como veículo de divulgação e indicação das obras lidas por eles, através de resenhas radiofônicas produzidas em sala de aula;
- Contribuir para que a prática da leitura literária seja vista pelos participantes da pesquisa, professores e comunidade como instrumento de interação e mobilização no meio em que vivem.

Para alcançarmos os objetivos propostos no projeto de trabalho, os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo serão as proposições de Cosson (2009) por se tratar de sugestões didático-metodológicas, referentes ao texto literário, que valoriza o ler, o debater, os modos de se expressar e organizar o pensamento, possibilitando o envolvimento com a leitura literária de forma prazerosa e produtiva. Das etapas que o autor nos apresenta, serão contempladas as quatro etapas da sequência básica e uma etapa da sequência expandida.

Assim, a partir de estratégias diversificadas em cada etapa, os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental poderão se envolver com as obras e se tornarem leitores qualificados e motivados a abrir e conhecer outros livros. Acreditamos que a

etapa de motivação para a leitura literária, primeira da sequência básica, é ponto relevante para que o educando se envolva e se interesse pela obra, principalmente por apresentar atividades lúdicas. As demais etapas são também importantes por constituírem uma experiência significativa de leitura e produção textual.

A produção de resenhas é uma prática de retextualização que requer do indivíduo o conhecimento dos gêneros textuais lidos assim como do que será produzido: características, estruturas e suportes distintos. A nossa escolha para esse estudo foi trabalhar com o gênero romance policial, o qual apresenta características que, segundo estudos já feitos, teriam a possibilidade de contribuir para consolidação do hábito de leitura, por ser uma narrativa mais extensa que necessita ser praticada fora dos limites da sala de aula. Essa escolha levou em consideração, além dos interesses dessa faixa etária, outros fatores que serão apresentados no primeiro capítulo desta dissertação.

Dessa forma, o presente texto está organizado em três capítulos, sendo que o primeiro tem por objetivo mostrar o quadro teórico no qual se fundamenta nossa pesquisa. Como a proposta é de elaborar um projeto de trabalho com a sequência básica para o ensino de literatura, com foco na formação de um público leitor motivado a indicar leituras na escola e em uma rádio comunitária, apresentaremos, inicialmente, os estudos de Hernández (1998) e Colomer (2007) a respeito da utilização dos Projetos de Trabalho na reorganização do currículo, do tempo e do espaço escolar. Em seguida, refletiremos acerca do quadro epistemológico relativo ao ensino de literatura na escola visando à formação de leitores literários; discorreremos sobre os conceitos de literatura, humanização e fabulação, apresentados por Candido (2004). Discutiremos também, com base nos estudos de Soares (1999, 2008), Silva (2005), Cosson (2009, 2019) e Colomer (2007), os processos de alfabetização, letramento, letramento literário e escolarização da literatura. Por fim, como a proposta é utilizar um filme na sala de aula e produzir resenhas radiofônicas como atividades de retextualização de gêneros escritos para serem divulgados em uma rádio comunitária, discorreremos também sobre os estudos de Napolitano (2011), que apresenta o filme como recurso didático capaz de facilitar a aprendizagem; revisitaremos Baltar (2012) no que se refere à preparação dos estudantes para que eles possam utilizar a rádio comunitária; Dell' Isola (2007), acerca da prática da retextualização de gêneros e Geraldi (2012), sobre a produção

textual significativa. Nesse momento, pontuaremos o conceito de romance sob o viés de Bakhtin (1988), o conceito e as características do romance policial propostos por Reimão (1983), Silva (2009) e Nunes (2014).

Já no segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Para tanto, ele será subdividido em três seções. Na primeira discorreremos acerca do caráter propositivo da pesquisa em virtude da impossibilidade de desenvolvimento; em seguida, descreveremos o tipo de pesquisa, enfatizando as técnicas e os procedimentos metodológicos, o contexto e os participantes da pesquisa.

Por fim, no terceiro capítulo, constam, a partir da teoria apresentada nos capítulos anteriores, as análises e as discussões acerca de cada atividade proposta nos dezessete encontros da sequência de atividades que seria desenvolvida na turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, e tendo em vista o papel do professor, como mediador responsável por proporcionar aos educandos uma adequada escolarização da literatura, consideramos que a nossa pesquisa se justifica e é relevante, uma vez que se apresenta como uma opção metodológica capaz de promover e ampliar a formação leitora. Outra contribuição importante da nossa pesquisa é a possibilidade de ampliar os estudos já existentes sobre o tema, visto que ainda há muito a ser pesquisado acerca do letramento literário.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA

No que diz respeito aos projetos de trabalho, são, na perspectiva de Hernández (1998), a principal proposta para que o professor reformule a concepção de “programa a ser cumprido”, tornando-o mais flexível e abrangente, garantindo assim uma aprendizagem significativa, elaborada a partir do que os estudantes já sabem, ou seja, seus conhecimentos prévios.

Em relação à valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes e da aprendizagem significativa, Hernández (1998) dialoga com Freire (1995) que defende a construção do conhecimento por parte dos estudantes:

O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isso repudio a "pedagogia bancária" e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pela experiência do mundo (FREIRE, 1995, p.83).

Assim, a utilização dos projetos de trabalho possibilita o questionamento, a reflexão e, sobretudo, permite a inovação da prática docente. Além de reorganizar a relação entre docentes e discentes: os docentes atuam mais como facilitadores do que como autoridade.

Os projetos de trabalho têm também como objetivo abrir muitas outras possibilidades de aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para os professores e podem ser aplicados em todas as áreas do conhecimento. Desse modo, destacaremos aqui as vantagens desse modelo de ensino no campo da literatura: “Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar” (COLOMER, 2007, p.118-119). Essa autora destaca a eficácia dos projetos no campo literário, no que se refere à sua duração:

Em nossas experiências com docentes nas aulas, o trabalho em projetos prolongados mostrou ser uma das mais eficazes. Também é uma das que melhor permitem que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilitam a inter-relação das aprendizagens linguísticas, sobretudo quando os objetivos dos projetos se situam especificamente neste campo (COLOMER, 2007, p. 118-119).

Dessa forma, os projetos de trabalho com práticas de leitura criam condições para que o educando aprimore o domínio discursivo na oralidade, na leitura e na escrita e possa usar com segurança os recursos comunicativos que forem necessários para sair-se bem nos contextos sociais em que ele atua, sabendo defender seus interesses e tomar posições coerentes e claras em suas interações. Citaremos outros benefícios acerca do trabalho com projetos no campo literário elencados por Colomer (2007) como vantagens do trabalho de leitura em projetos amplos:

- Integra os momentos de uso com os de exercitação (situação de leitura e escrita);
- Inter-relaciona as atividades de leitura e de escrita;
- Engloba os exercícios sobre as operações de leitura e compreensão de texto;
- Favorece a assimilação das aprendizagens realizadas.

Portanto, essa nova maneira de pensar a escola é necessária e urgente para ajudar o estudante a acompanhar e compreender as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea. É necessário destacar fato de que as diferentes fases e atividades desenvolvidas nos projetos ajudam os estudantes a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exigem do professor respostas aos desafios que estabelecem uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares.

Colomer (2007) apresenta algumas conclusões acerca de observações nas aulas do primário⁵, no que se refere à experiência concreta de leitura no contexto escolar a partir do planejamento escolar:

⁵ Na organização da educação brasileira o termo “primário” refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A competência literária dos alunos melhorava se os professores organizavam um contexto de trabalho em que ocorriam as seguintes situações: projetos ou unidades prolongados de trabalhos, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulavam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluíssem entre as crianças (COLOMER, 2007, p.116).

Essa experiência concreta de leitura é mais evidente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, talvez pelo fato de não se oferecer um tempo para a prática leitora na sala de aula ou na biblioteca escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A autora apresenta algumas causas do distanciamento dos jovens da leitura literária: os métodos didáticos, a diminuição do tempo de leitura em sala de aula, devido às exigências do secundário⁶, consumo rápido das novidades; tais atividades geram prejuízos na proficiência de leitura.

Se um dos objetivos da escola é formar leitores, podemos, com vistas nos índices de testes nacionais e internacionais, constatar que a proficiência em leitura dos estudantes brasileiros está muito abaixo do esperado⁷. Assim, esperamos que a elaboração de projetos de trabalho no campo literário para serem vivenciados nos Anos Finais do Ensino Fundamental possa ser uma proposta significativa em que os estudantes do Fundamental II, assim como os do Fundamental I continuem com a “possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado por livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada” (COLOMER, 2007, p.117).

De acordo com Hernández (1998), o tema dos projetos de trabalho pode surgir de um problema proposto pelo professor, mas é preciso levar em conta os interesses dos estudantes. Como o objetivo é a aproximação dos estudantes com os livros, o tema proposto é a formação de leitores a partir da elaboração de um modelo de sequência básica do letramento literário na escola para leitura de um romance policial.

⁶ Na organização da educação brasileira o termo “secundário” se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

⁷ Inep – MEC: Leitura – Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 24 jan. 2021.

Essa escolha leva em consideração, além dos interesses dessa faixa etária, outros fatores. Primeiramente, a estrutura da narrativa do romance policial, centrada na investigação e no jogo da descoberta, pode não só despertar o desejo e a curiosidade nos estudantes pela leitura da obra, como também fomentar o interesse por outros títulos.

Em segundo lugar, a escolha do gênero se dá por ser uma narrativa mais extensa e necessitar ser praticada fora dos limites da sala de aula, o que pode contribuir para consolidação do hábito de leitura.

Por fim, como existe uma versão cinematográfica do romance escolhido e por sabermos que o filme faz parte da realidade da maioria dos estudantes e configura uma forma de linguagem altamente expressiva, pensamos que a exibição da versão cinematográfica após a leitura do romance pode expandir a capacidade crítica e criativa dos estudantes ao revelar mudanças ou confirmar o que foi imaginado durante a leitura e contribuir para a aproximação deles com os livros literários, “pois se sabe que quando uma obra literária é levada ao ar em forma de minissérie ou novela, o acesso do público a ela aumenta, assim como a leitura do texto de origem” (MENDONÇA, 2007 p. 256). O mesmo acontece quando um livro é anunciado como filme; isso desperta a atenção de um grupo enorme de pessoas interessadas em sua leitura⁸.

Esperamos, assim, que cresça nos estudantes o desejo de lerem outras obras das quais já conheçam a versão cinematográfica. Esperamos ainda que as relações dialógicas entre texto e leitor assim como desse com a produção cinematográfica sejam capazes de motivar e estimular a prática de leitura e de escrita, seja na escola ou fora dela.

Ressaltamos que o mais importante não são as informações em si, trazidas em demasia com a evolução tecnológica, mas o ato de transformá-las em conhecimento; cabe à escola, como principal agência de letramento da nossa sociedade, criar condições pedagógicas suficientes para desenvolver as habilidades de leitura e formar leitores.

⁸ Publicado no blog em 10 de agosto de 2016 - Um bom exemplo *Como eu era antes de você*, da Jojo Moyes que ganhou as telonas no mês de junho desse ano. Em janeiro o livro nem estava na lista de mais vendidos, em fevereiro, no mês seguinte, o livro já ocupava o primeiro lugar dos mais vendidos. Disponível em: <https://mundinhoquuseperfeito.blogspot.com/2016/08/livrosnacionasquemerecemvirarfilmes.html?m=1>: Acesso em: 10 jan. 2020.

Importante salientar ainda que a escola não pode estar centrada em si mesma diante das constantes mudanças que ocorrem na sociedade e na vida contemporânea das pessoas. O terceiro milênio é a era das novas tecnologias; e, na sociedade capitalista em que vivemos, a mídia ocupa um espaço bastante significativo na vida das pessoas. Sendo assim, a escola não pode ficar alheia a essa realidade, ignorando que as crianças e os jovens estão em contato, mesmo antes da escola, com produções da indústria cultural.

Para iniciarmos a apresentação do quadro epistemológico relativo ao ensino de literatura na escola, é importante lembrar que as novas tecnologias e as mídias tradicionais ocupam lugar significativo em nossas vidas, além de influenciarem em nossos comportamentos e modos de viver. Diante disso, é comum que as pessoas, de maneira geral e, neste caso, os estudantes, pensem que os livros literários sejam desnecessários ou ultrapassados. Por isso é importante que os docentes provem o contrário; afinal, o livro literário, além do poder de humanizar, continua sendo um instrumento para a aprendizagem, formação e, conseqüentemente, melhoria do desempenho escolar.⁹ É importante também destacar que o “ensino de literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno, teria um papel formador e não apenas informativo” (OZAKABE, 2012, p.30).

Assim, acreditamos que a proposição desse projeto seja capaz de promover a aproximação dos estudantes com o livro literário, de afirmar a força humanizadora dele e confirmar que é “pelo livro que se chega à literatura, é pela literatura que se pensa o mundo” (RETTENMAIER, 2009, p. 163- 186). No entanto, acreditamos também que, além de os estudantes reconhecerem os livros como importantes suportes de ficção literária, poderão, a partir da exibição da versão cinematográfica e da divulgação na rádio comunitária, perceber que a literatura se efetiva de maneiras diversas, pois “é relevante que se alargue o horizonte da manifestação literária para além do objeto livro” (PAULINO; COSSON, 2009, p.75).

Ao conceituar a literatura como todas as formações de toque poético, ficcional, ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os níveis de cultura, Antonio Candido (2004) confirma que ela aparece como manifestação

⁹ Publicado em Par - Plataforma Educacional, em 12 de fevereiro de 2020 – entre outras informações, os principais benefícios da leitura para os estudantes. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/importancia-da-leitura-para-a-formacao-de-bons-alunos/>. Acesso em: 04 dez. 2020.

universal de todos os homens em todos os tempos:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2004, p.174).

Assim, toda literatura é antes de tudo uma espécie de objeto construído; com grande poder humanizador, ela não corrompe nem edifica, mas traz livremente o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. Desse modo, a literatura é indispensável à formação do ser humano; pode, além de melhorá-lo muito, ensinar-lhe a lidar com as dificuldades e perdas, a ver a vida de forma diferente. E como necessidade fundamental, é, portanto, direito de todo ser humano e não pode a ele ser negada. Em outras palavras, há uma diversidade de fabulação no universo literário que ganha forma por força do imaginário de quem escreve e, posteriormente, de quem lê: “Para viver e sobreviver, é preciso sonhar, e sonhar com palavras é um modo de reinventar a vida e fazer da existência um lugar de descobertas e de revelações.¹⁰” e, talvez sem esse jogo de contar e imaginar a vida, ou seja, de fabular, não haja harmonia entre a fantasia e o real, e, conseqüentemente, pode não haver um equilíbrio social.

Ao conceituar humanização, Candido (2004) confirma os benefícios da literatura na formação do ser humano, destacando mais uma vez o caráter humanizador da literatura:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) 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 (CANDIDO, 2004, p.180).

Ainda sob o viés de Candido (2004, p.249), “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”. Sob o mesmo ponto de vista, Paulino e Cosson (2009) confirmam o poder da literatura no desenvolvimento do ser humano

¹⁰ Plataforma do Letramento. Disponível em:

<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/384/fabular-e-preciso.html>. Acesso em: 07 jan. 2021.

e a importância de a escola promover a experiência literária a partir do letramento literário:

Em suma, operando com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009, p.70).

Por tudo isso é preciso que a literatura tenha um lugar especial na escola, em todas as etapas da educação básica, não no sentido de reduzir a literatura a estudos de autores e da crítica literária ou, simplesmente, à leitura do texto literário e seu uso como pretexto para o ensino da língua, mas que haja “práticas de leitura na escola em consonância com as práticas desenvolvidas na vida social, de modo a torná-las mais significativas” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 27). Sendo assim, o processo de letramento literário valoriza a experiência literária, em detrimento do conhecimento sobre literatura, ou seja, o que é mais importante é que a escola ensine a ler literatura:

Aqui vale a pena lembrar o que em geral todos os livros de metodologia do ensino da literatura dizem: a história da literatura é uma disciplina auxiliar e deve estar a serviço da leitura e não o inverso. Por fim, mais uma vez é preciso confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura (COSSON, 2009, p.107).

Em se tratando da leitura literária na escola, Cosson (2009) admite que o prazer não seja abandonado, mas que esteja presente também o compromisso que todo saber exige. Além de enfatizar que o objetivo do letramento literário é de ampliar o universo de leitura dos estudantes e proporcionar a formação do leitor, o autor também deixa claro que essas ações, sistematicamente organizadas, podem contribuir para que o estudante leia melhor:

Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria, ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto do ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito

escolar (COSSON, 2009, p.23).

Quanto à formação do leitor, Silva (2005) reforça a ideia de que este não nasce pronto; pelo contrário, se desenvolve em um grupo social, a partir de práticas específicas com o texto; sendo assim, não é questão de dom, herança genética ou “passe de mágica”:

A leitura é, fundamentalmente, uma prática social. Enquanto tal não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc... Todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, mesmo porque carregam consigo o referido potencial biopsíquico (aparato sensorial + consciências que tendem à compreensão dos fenômenos) (SILVA, 2005, p.47).

Colomer (2007) esclarece que a leitura por prazer produz um efeito perverso, ou seja, quando se considera a leitura literária como modelo de “leitura por prazer”, que não pode ser ensinado, alunos de famílias pouco leitoras acabam se afastando, uma vez que “não percebem, na literatura, nenhuma utilidade social e que se sentem interpelados pela escola em sua intimidade pessoal” (COLOMER, 2007, p.43). Daí a necessidade de os professores encorajarem os estudantes para que eles descubram sentido nas leituras.

Quando o objetivo é promover o letramento literário, a literatura deve ser vista como disciplina escolar, organizada para alcançar a formação do leitor, assim se difere da literatura enquanto arte. É nessa passagem que, talvez, algumas pessoas pensem que basta a simples leitura das obras, por entretenimento, como se faz fora da escola ou que a leitura, por ser um ato solitário, não precisa ser feita na sala de aula, pois com isso se estaria desperdiçando tempo que poderia ser utilizado para se aprender alguns conteúdos. A esse respeito Cosson (2009, p. 26) diz que “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”. Mesmo que muitos pensem, os livros não falam por si mesmos ao leitor, eles precisam dos mecanismos de interpretação, que, se bem realizados, permitem que o encontro do estudante com a literatura seja pleno de sentidos. Além disso,

[...] no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os

homens no tempo e no espaço (COSSON 2009, p. 27).

Muitos são os questionamentos advindos da relação entre literatura e escola, no que se refere ao uso da literatura como matéria educativa. Cosson (2009) discorre sobre essa questão com o propósito de se compreenderem melhor esses questionamentos:

[...] as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que no ensino fundamental tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa (COSSON, 2009, p. 20).

A nosso ver, a proposta de letramento literário na escola é a maneira mais adequada de escolarizar a literatura, pois proporciona espaços, tempos e oportunidades para formação de uma comunidade de leitores. Soares (1999) diz que, em tese, não é correta ou justa a conotação pejorativa que, em geral, o termo escolarização recebe quando está relacionado a conhecimentos, saberes e produções culturais, pois a escolarização é inerente à escola sendo, portanto, inevitável a escolarização da literatura: “não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola” (SOARES, 1999, p. 21). A autora justifica o uso da expressão “em tese “:

Disse *em tese* porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir sim sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em 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, 1999, p.21, 22).

A literatura enquanto disciplina escolar, ou seja, a literatura escolarizada não pode perder a essência da literatura como arte: “A literatura nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma

experiência a ser realizada.” (COSSON 2009, p. 17). É através dela que conhecemos o mundo por meio da experiência do outro, por isso é preciso mudar os rumos da sua escolarização.

Literatura e escola são duas instituições em constante interação que deveria não apenas ser inevitável, mas, e principalmente, estimulante para que assim a escola possa cumprir seu papel na formação de leitores literários. Como já mencionado anteriormente, promover uma escolarização adequada da literatura é fazer com que ela não perca a sua essência e se torne apenas pretexto para refletir sobre algum tema, ensinar regras morais e gramaticais ou transmitir conhecimentos. Essas inadequações podem afastar os estudantes das práticas literárias, mais ainda, desenvolver resistência ao livro literário e ao ler.

A literatura enquanto disciplina ou componente curricular obrigatório não aparece mais nos documentos oficiais da educação. Muitos estudiosos avaliam essa ausência como desprestígio em relação à leitura literária. Barthes (1979) considera a importância da literatura e a elege como essencial entre as demais disciplinas:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (BARTHES, 1979, p.18-19).

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), percebemos que a leitura literária e integral de uma obra também aparece em segundo plano; mesmo que a leitura de um livro seja citada nesse documento, o enfoque está nas práticas digitais e virtuais:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p 68).

É importante esclarecer que, nessa análise, consideramos que as práticas digitais são importantes e necessárias para a formação do leitor, mas a ênfase nessas práticas supracitadas somadas a uma multiplicidade de gêneros textuais pode afetar a promoção do letramento literário que requer contato direto e constante

com o texto literário para discutir as ideias, expor interpretações individuais e partilhar as experiências geradas pela leitura literária. Essas práticas do letramento literário não foram mencionadas no documento e pode ser que, para dar conta do ensino de todos os conteúdos escolares, elas não façam parte da rotina das aulas de Língua Portuguesa, podendo surgir os leitores partidos e pouco proficientes:

Partidos porque, em meio a uma grande quantidade de fragmentos de textos, poucos reelaboram aquilo que leem. Pouco proficientes porque, na urgência do tempo pedagógico, quase nada sobra para exercerem a prática intensiva da leitura, como aquelas práticas antigas lembradas em alguns estudos de Chartier (1996, 2004), por meio das quais poderiam ler, reler, debruçar-se sobre os mesmos textos, duvidar, escolher sentidos possíveis, resgatando, neste gesto, a etimologia da palavra leitura (SILVA; MARTINS, 2010, p.28).

A multiplicidade de gêneros textuais exige da escola um planejamento cuidadoso, para que se tenha continuidade no ensino de leitura dos gêneros, em cada ano de escolaridade, no decorrer de toda a educação básica, evitando-se assim, repetições desnecessárias (CAFIERO, 2010).

Outro aspecto a ser destacado, após a leitura da BNCC (BRASIL, 2018), é que nela não há lugar para o uso do texto literário como pretexto para localização de informações do campo metalinguístico, como foi muito recorrente nas últimas décadas e continua nos livros didáticos, mas que sejam práticas contextuais (LAJOLO, 2009, p. 99-112).

Na BNCC a palavra “literatura” é pouco usada, em substituição à palavra “cultura” ou ao termo “manifestações artísticas”, como se apresenta na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 9). Isso nos remete ao conceito amplo de literatura proposto por Candido (2004) ao qual nos referimos anteriormente. Sendo assim, ela não diz respeito apenas à leitura de livros literários nem remete a um componente curricular específico, mas pode e deve ser contemplada nas mais diversas áreas do conhecimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Percebemos nesse enfoque uma possibilidade de mudança no que diz respeito à indiferença de muitos professores dos outros componentes curriculares quanto à leitura literária na escola.

A BNCC (BRASIL, 2018) estrutura o Ensino Fundamental em cinco áreas do

conhecimento, que se subdivide em nove componentes curriculares, nos anos finais e oito nos anos iniciais. Cada área e cada componente curricular apresentam suas competências específicas. Mesmo explicitando que a literatura será vivenciada de maneira ampla em todas as áreas e em todos os componentes curriculares, a literatura é abordada, sobretudo na área de Linguagens, quando ele a associa à formação de leitores-fruidores. Destacamos a quinta das seis competências específicas da área Linguagens:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

O enfoque acerca da formação dos leitores-fruidores presente na área de Linguagens e a ausência do potencial formativo do texto literário no componente curricular “Língua Portuguesa” podem afetar a experiência dos estudantes e, conseqüentemente, prejudicar o letramento literário proposto por Cosson (2009), letramento esse que tem a capacidade de aproximar o estudante do universo literário, fazendo-o adentrar no mundo das palavras em que a realidade é desvelada, recriada, criticada e idealizada:

É justamente para ir além da simples leitura que achamos o letramento literário de fundamental importância para o processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2009, p.30).

Apesar dos discursos oficiais reforçarem “a ideia de que ler é uma questão de hábito ou gosto que se adquire por vontade individual, independentemente dos vínculos sociais estabelecidos pelos sujeitos” (BRITTO, 1999, p.77-91), Paulino e Cosson (2009) fazem um alerta à escola e aos professores: o conhecimento não se constrói do nada e, antes da formação do gosto, ou seja, da interferência crítica, é necessário concretizar o letramento literário na escola, que vai desde a organização do espaço físico até a organização do espaço curricular:

Uma terceira prática é a interferência crítica, ou seja, o papel a ser cumprido pelo professor na formação do aluno, na educação literária. Trata-se da formação do gosto, desde que não entendida como mero refinamento, mas sim como a aprendizagem da cultura literária. Mais precisamente, é o trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história (PAULINO; COSSON, 2009, p.75).

Então, o professor tem um papel importante na formação desse repertório literário. Quanto a isso, concordamos com Cosson (2009) quando diz que não se pode abandonar o cânone, mesmo sabendo que ele traz preconceitos, porque também “guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitura sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2009, p. 34).

Nesse sentido, são importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária. Não vale a pena a posse de todos esses dados sem a leitura efetiva dos textos literários, assim como também a simples fruição do texto não assegura o desenvolvimento do repertório literário do aluno. Na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos (PAULINO; COSSON, 2009, p.75).

Além de destacar o cânone, outra questão importante na seleção de livros para efetivar o letramento literário na escola é saber distinguir as obras contemporâneas e as atuais e desafiar os estudantes com leituras progressivamente mais complexas:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação [...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2009, p. 34 - 35).

A maneira como a leitura aparece nas competências específicas de Língua Portuguesa evidencia a mera leitura das obras. A citação a seguir ilustra uma das poucas vezes em que se evidencia a leitura integral de obras e se reconhece o

poder transformador e humanizador da literatura já citado anteriormente:

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias visa ampliar a autonomia, o protagonismo e a autoria nas práticas de diferentes linguagens para a formação de protagonistas. Nessa etapa, a formação de leitores é realizada de forma mais complexa, levando em conta o contexto histórico, social e ideológico de obras de diversos tempos e localidades. A sexta competência específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio se refere a esse desenvolvimento:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 490).

Por fim, mesmo que na BNCC (BRASIL, 2018) o texto literário tenha ficado em segundo plano, o poder da literatura, já ressaltado, permite ao professor de Língua Portuguesa, em especial, pensar e repensar sobre o seu ensino, como se deve orientar e usar formas de incentivo à leitura de livros. Dessa forma, é relevante uma revisão sobre a concepção de leitura e concepção de ensino de Língua Portuguesa, incluindo a leitura literária como parte fundamental para a formação humana:

Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta de enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como marca do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção de liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (LEITE, 2012, p. 24).

Assim, outro grande desafio para nós professores é deixar de passar a maior parte do tempo com aulas expositivas ou permitir que os estudantes tenham acesso não apenas aos textos literários oferecidos pelos livros didáticos: “O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor e anula a experiência pessoal com o texto” (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Como já foi mencionada, a promoção do letramento literário requer contato direto e constante com o texto literário para discutir as ideias, expor interpretações individuais e partilhar as experiências geradas pela leitura literária, enfim, deixar de privilegiar o consumo rápido dos textos trazidos pelos livros didáticos ou apostilas e evitar que muitos alunos terminem “a sua trajetória acadêmica sem nunca ter lido um único livro e sem nunca ter adentrado o recinto de uma biblioteca” (SILVA, 2005, p. 8). O livro didático não apenas apresenta textos fragmentados como também pode restringir o estudante na manifestação do seu olhar sobre o texto. Os estudantes muitas vezes apenas recebem dos professores uma interpretação já produzida pelos autores dos livros didáticos e institucionalizada pela escola como a única interpretação possível.

A biblioteca escolar, a leitura e os estudos de livros de literatura são considerados por Soares (1999, p. 17- 48) como três instâncias para uma adequada escolarização da literatura; através delas poderão se efetivar várias estratégias para a formação de leitores.

Segundo a etimologia da palavra, biblioteca seria o mesmo que um “depósito de livros”. Mas nós sabemos que este espaço é muito mais do que isso, é um centro cultural, onde se podem fazer ótimas descobertas. Para que a biblioteca seja, de fato, um lugar dinâmico e de uso constante da comunidade escolar e para que as práticas de leitura de alunos e professores a partir do acervo das bibliotecas sejam significativas, é preciso, em primeiro lugar, que a biblioteca seja frequentada por essa comunidade. E se as experiências de leitura suscitadas por ela forem prazerosas, tanto melhor. (VIEIRA; FERNANDES, 2010, p.108).

Criado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) distribui um acervo com vários gêneros literários para que a leitura faça parte do Projeto Político Pedagógico da escola e para que os professores e os mediadores de leitura possam explorar este acervo e encontrar várias possibilidades de uso da biblioteca. “Antes de mais nada, está o fato de oferecer um tempo de prática leitora na sala de aula ou na biblioteca escolar para

que os alunos exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, etc., implicados no ato da leitura.” (COLOMER, 2007, p.65).

Ainda sobre o enfoque interpretativo, “a literatura não esgota nunca sua mensagem. Nem todo mundo entende uma obra da mesma maneira.” (COLOMER, 2007, p. 193). A interpretação depende, segundo a autora, do nível de aprofundamento da leitura, da quantidade de vezes que leu ou da faixa etária dos leitores. Colomer (2007, p. 187) nos mostra, além do enfoque interpretativo, mais dois enfoques, o formal e o ético, apresentando-nos também alguns objetivos do ensino literário na escola, que ultrapassa a mera leitura e vai ao encontro do entendimento de um corpus: conhecer os elementos principais da composição de uma obra. Assim os estudantes poderão adquirir “conhecimentos sobre estruturas, personagens, cenários ou perspectivas que configuram uma narrativa” (COLOMER, 2007, p. 187). Além de possibilitar o conhecimento dos aspectos de construção formal das obras, segundo a autora, a literatura pode ser vivenciada também como debate moral no sentido “da formulação direta de dilemas morais ou filosóficos que constituem o núcleo mais interessante de uma obra” o que faz o estudante leitor tomar partido por determinado personagem em oposição a outro (COLOMER, 2007, p. 191).

O ato de ler é um processo importante e complexo, que não se esgota, como diz Paulo Freire (1989), na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa ou se alonga na inteligência do mundo. Para a compreensão crítica do ato de ler, a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo; desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos aprendendo a ler o mundo, ou seja, a leitura é anterior à alfabetização e vai além dela, assim como o letramento não se reduz à escola, embora passe por ela. É por isso que a tarefa de ensinar uma criança a ler é diferente de ensinar um adulto, pois ambos estabelecem relações diferentes com o mundo.

Podemos acrescentar que não há uma definição única para o que é ler, porém, nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre leitura na escola. Então as concepções de leitura foram mudando, assim como o trabalho de compreensão leitora em sala de aula, e tais concepções orientam o trabalho pedagógico dos professores.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir as características das seguintes concepções de leitura: linguística, psicolinguística e interativa.

Concepção Linguística - Antes se pensava que a leitura era um ato invariável e que, uma vez alfabetizada, a criança leria todo tipo de texto do mesmo modo, ou seja, sem levar em conta os tipos textuais, a pessoa ou o contexto. Nessa concepção, ler é apenas extrair informação do texto; o leitor é um sujeito passivo, não contribui em nada para a construção de sentidos, pois tudo está no texto e as atividades propostas são aquelas que privilegiam a localização de informações. Enfim, concentra toda a importância da leitura no próprio texto porque o considera como fonte de informação, cabendo ao leitor apenas identificar as informações.

Concepção Psicolinguística – Muitos pesquisadores e professores perceberam que o leitor exerce um importante papel enquanto lê, por duas razões. Primeiro, porque o texto não diz tudo; ele tem lacunas, ou seja, informações implícitas. Segundo, porque quando o leitor lê, ele ativa seus conhecimentos prévios sobre o assunto para completar essas lacunas. Então as atividades propostas são as que permitem que os estudantes utilizem seus conhecimentos para responder perguntas sobre o texto e construir sentidos a partir desses conhecimentos prévios. Essa concepção desloca o foco do texto para o leitor.

Concepção Interativa – Essa concepção conjuga as duas anteriores uma vez que considera o ato de ler como um processo de interação entre o leitor e o texto ou vice-versa. Assim, quando começamos a ler um texto, a partir do que está escrito, ou seja, das palavras ou da combinação delas, ativamos nossos conhecimentos prévios para retirar do texto também o que está implícito, pois sabemos que isso é importante para a compreensão dele. O papel do leitor é muito importante para construir sentidos, por isso as atividades propostas são aquelas que levam o estudante a identificar não só o que está no texto, como também o que está implícito e a partir disso, ativar seus conhecimentos e construir sentidos para os textos. Enfim, essa concepção dá importância tanto para o texto quanto para o leitor, percebendo que o importante é a interação entre eles.

Cosson (2009) apresenta essas concepções de linguagem em três grandes grupos: texto, leitor e interação social, assim como divide o processo de leitura em três etapas, a saber: a antecipação, a decifração e a interpretação:

A primeira etapa, que vamos chamar de antecipação, consiste em várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto – não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. [...] A segunda etapa é a decifração. Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. [...] Denominamos a terceira etapa como interpretação. Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu significado às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto (COSSON, 2009, p.40).

A leitura é um ato cognitivo complexo, na interação com o texto o cérebro realiza diversas operações que chamamos de estratégias de leitura para compreensão daquilo que leu. Ao ler socialmente, usamos diferentes estratégias a depender dos tipos de textos e dos nossos objetivos. Como na sala de aula a leitura tem fins pedagógicos, o que podemos fazer como já mencionado é diminuir essa distância entre o modo e os fins, aproximando-nos mais da leitura fora da escola, ou seja, das práticas de letramento, adequando, assim, a leitura na escola.

A escola é, oficialmente, o lugar em que os estudantes deveriam desenvolver várias estratégias de leitura; e, mesmo sendo um processo longo, é importante ressaltar que quanto mais lemos, mais desenvolvemos outras estratégias. É também importante que o professor compreenda que o leitor, ao concluir a leitura de uma obra, jamais será o mesmo do início, pois acionará a interpretação simbólica e também a capacidade de associação entre os mundos de uma sociedade multiculturalista. Freire (1989) esclarece que:

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

Tudo que vivenciamos e experimentamos _ desde as cores, os sons, as imagens, os sabores, os filmes até os hábitos, os costumes e as informações _ é armazenado em nosso cérebro e acumulado ao longo da vida. Assim o cérebro trabalha com situações novas, mas ao mesmo tempo faz associações com informações antigas que se transformam em nosso ponto de vista, em nossos conhecimentos. Essas representações operadas em nosso cérebro são individuais, de acordo com as experiências de cada um, mas têm também caráter social devido

aos conhecimentos compartilhados, que, embora variem de uma pessoa para outra, têm uma base comum constituída socialmente. É por isso que, ao lermos um texto, não é válida qualquer interpretação. Essas bases comuns nos permitem entender mutuamente os textos, além de que o próprio texto também nos dá caminhos para sua compreensão.

Assim como os leitores carregam marcas socialmente construídas, pois leem a partir do que eles têm armazenado em sua memória, os textos também são socioculturalmente situados, por isso é possível indicar marcas dos contextos nos quais foram construídos. Quando levamos textos para a sala de aula, é importante dar ao estudante o maior número possível de referências de contexto de produção, quando, onde e como eles circulam, uma vez que sabemos que neles há lacunas e essas referências farão toda a diferença para situar o estudante e evitar leituras superficiais. As pistas oferecidas pelo texto, somadas às referências e aos conhecimentos prévios, proporcionam a interação com o texto e possibilitam uma melhor compreensão.

Durante a leitura, usamos conhecimentos prévios de diferente natureza (linguísticos, numéricos, verbal, não verbal, estrutura do gênero etc.). As estratégias de leitura são as ações que realizamos para interagir com o texto, alcançando assim os objetivos pretendidos. Tais estratégias estão relacionadas com os objetivos de leitura, com os gêneros textuais e com os conhecimentos prévios. Além disso, elas não acontecem de maneiras isoladas, mas associadas umas às outras; e não existe uma classificação delas, na verdade, cotidianamente, ao ler, não paramos para pensar ou não levamos em conta quais estratégias estamos usando para ler e compreender um texto. Só nos damos conta quando paramos para pensar. Daí constatamos que formulamos estratégias de leitura, desde as mais simples até as mais complexas: reconhecer o código linguístico, as letras, a ordem das palavras e sua combinação para formação de frases e de parágrafos, relacionar informações, formular e reformular hipóteses, relacionar informações, fazer constatações, identificar ideias principais, realizar inferências etc. Pelas suas especificidades, a leitura literária requer estratégias próprias.

Antes mesmo de ler o texto, pelo título, já formulamos hipóteses e, sendo necessário, as reformulamos durante a leitura. Os diversos tipos de leitura também são estratégias de leitura e elas variam de acordo com os objetivos pretendidos:

leitura literal, leitura mecânica, leitura em silêncio, leitura em voz alta, leitura reflexiva etc.

Dito isso, é fundamental que o professor se preocupe com quais conhecimentos os estudantes precisarão ativar para interagir com o texto a ser lido na sala de aula, uma vez que a leitura pode ser entediante e frustrante para o leitor se ele não está preparado para receber aquele texto: “Em classe, acreditamos que é interessante fazer uma espécie de ‘gradação textual’, isto é, dar ao aluno textos de registro linguístico mais próximo dele” (JOBIM, 2009, p.116). Depois disso se deve introduzir ‘o difícil’ e evitar bloqueios que podem levar o estudante ao desgosto pela leitura ainda no Ensino Fundamental. Além de textos linguisticamente adequados, Jobim (2009), assim como Cosson (2009), propõe também uma seleção de textos que pertençam ao universo de interesse dos estudantes, como as narrativas de tipo mais próximo à experiência vivenciada pelos estudantes.

Segundo Paulino e Cosson (2009), para concretizar o letramento literário na escola, é necessário estabelecer uma comunidade de leitores na qual seja possível o compartilhamento de leituras, e, como vimos, essas práticas devem acontecer desde a Educação Infantil. Os autores citam exemplos de algumas práticas como grupos de estudos, clube de leituras para compartilhamento e outras atividades relacionadas ao universo da literatura. Quando lemos uma narrativa, somos capazes de antecipar ações de personagens e até mesmo o final da história; compartilhar essa leitura em sala de aula é oportunizar momentos de diálogo como o texto:

A reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa” é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas. (...) trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las (COLOMER, 2007, p. 148).

Em sua experiência na educação de adultos, Freire (1989) conceitua a alfabetização como um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador. Como professor de português no curso ginásial¹¹, Freire (1989) critica as “lições de leitura”,

¹¹ Até 1975, no Brasil, o ginásio constituía o estágio educacional correspondente aos quatro anos finais do atual ensino fundamental.

que apareciam sempre atreladas ao controle de leitura, que eram muito mais devoradas do que realmente lidas ou estudadas, num processo descontextualizado, muito mais mecanicamente memorizado do que compreendido:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1989, p.12).

Ao enfatizar a importância da leitura crítica na alfabetização, Freire (1995, p.83) opõe-se ao trabalho de memorização mecânica, já citado no início desse capítulo: “Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos”. Dessa forma, o papel do educador deve ser vivenciado dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, que insere o alfabetizando num processo criador de que ele é também um sujeito.

A definição de alfabetização apresentada por Freire (1989) é bem ampla e se aproxima muito mais do conceito de letramento proposto por Soares (2007):

Hoje, a alfabetização – o saber codificar e decodificar, o domínio das “primeiras letras”, segundo a definição do dicionário Houaiss – não é mais suficiente. A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES, 2007, p. 50).

Diante das novas concepções pedagógicas, muitas mudanças têm ocorrido no conceito de alfabetização, assim como a condição de ser alfabetizado se ampliou à medida que “a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica)” (SOARES, 1998, p. 45). Até o Censo de 1940 ¹², alfabetizado era aquele que declarasse saber ler e escrever (o próprio nome). A partir do censo de 1950, aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples. Até o momento atual, alfabetizado é aquele que não só aprendeu a ler e escrever, mas

¹² Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD).

também faz uso da leitura e da escrita. Tais mudanças podem garantir uma formação mais ampla do aprendiz no domínio da leitura e da escrita, contrariando a visão mecanicista que reduzia a alfabetização ao simples ato de codificar a leitura e decodificar a escrita.

Na última definição apresentada no censo, a alfabetização está relacionada ao conceito de letramento, pois se refere à leitura e à escrita como prática social, ou seja, saber onde e como usar as habilidades adquiridas:

“[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.” (SOARES, 2004, p.15).

Assim podemos perceber que alfabetização e letramento são dois processos simultâneos, indissociáveis e interdependentes e que por isso algumas pessoas não os separam, tratando-os como sendo um único processo; outros privilegiam o letramento, desmerecendo a alfabetização, o que pode gerar fracassos, uma vez que o processo de alfabetização é muito importante para a futura formação de leitores, do mesmo modo que o letramento é necessário para garantir ao indivíduo a cidadania plena. Portanto um não prevalece sobre o outro; pelo contrário, se complementam:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (SOARES, 1998, p. 45,46).

O mais importante não é discutir qual método é mais eficiente para alfabetizar e sim perceber como as crianças/ adultos aprendem. Muitos professores já admitem que o trabalho com textos é mais produtivo para acentuar a compreensão da função social da escrita, procuram abandonar a silabação e trabalhar com situações reais de comunicação, superando, de forma gradativa, e de acordo com embasamento

teórico, as práticas restritas do ensino tradicional. A partir de práticas significativas de letramento, o estudante poderá ser capaz de se envolver, de agir e se transformar em sujeito crítico.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já 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 1998, p. 39,40).

As crianças e os adultos que chegam à escola precisam ser alfabetizados e letrados. A alfabetização é a primeira tarefa adotada pela escola e na sequência o letramento, sobretudo o letramento literário; daí muitas são as missões atribuídas à escola, entre elas, a de formar leitores qualificados em textos literários.

A formação de leitores está condicionada à alfabetização e ao letramento, porém, “mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade em uma entidade determinada – a literatura.” (ZILBERMAN, 2009, p.30). Outra questão polêmica entre profissionais da educação é quando nos deparamos com estudantes já nos anos finais que não foram alfabetizados, daí percebemos a importância de valorizar o processo de alfabetização.

Diante de tal situação, mesmo que seja difícil, nós, professores, não podemos desistir desse estudante que não foi alfabetizado, pelo contrário, temos um trabalho desafiador pela frente: alfabetizá-lo para que se converta em leitor. Quanto a isso, Silva (2005, p.54) nos encoraja quando diz: “o leitor pode ser formado em qualquer período de sua existência, desde que exista trabalho gerador de história nesse sentido”.

Percebemos que Silva (2005), assim como Freire (1989), afirma a necessidade do ensino crítico da leitura. Silva (2005) mostra que os livros nada mais são do que a expressão dos pensamentos sujeitos a erros, passíveis de serem aprofundados e questionados por professores e estudantes, a partir de condições concretas para produzir diferentes tipos de leitura:

Sim, professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento. [...] Mais especificamente, a

inserção dos educandos no mundo da escrita não é uma questão de dom ou sacrifício, pois depende de trabalho, de instrumento de trabalho e de situações significativas de ensino-aprendizagem na esfera da escola (SILVA, 2005, p.19 e 20).

Ao distinguir “ledores” de “leitores”, Silva (2005, p. 11) faz uma crítica sobre as condições de produção de leitura na escola: “os alunos fingem que leram e compreenderam os textos e os professores fingem que acreditam nesse jogo de fingimento. Daí, talvez, a diferença entre ‘ledores’, formados pela escola, e ‘leitores’, tão necessários à sociedade brasileira”. Tomando a leitura como prática social, o ler como uma obrigação puramente escolar dá lugar ao ler para compreender a realidade e situar-se na vida social. A formação de um leitor está relacionada com as condições concretas de produção da leitura na escola e das exigências necessárias à convivência numa sociedade democrática:

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo, e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. Perde a sua validade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor. Dessa forma não existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias, mas a mera reprodução alienada de palavras, ou de trechos veiculados pelo autor do texto (SILVA, 2005, p. 4 e 5).

A experiência com o texto literário pode não apenas tocar emocionalmente o leitor, como também favorecer um pensamento crítico acerca de questões éticas, políticas, sociais e ideológicas, além de levar a uma análise das estratégias linguísticas de construção desse texto; ou seja, por meio de sua composição e de suas especificidades, é possível produzir de forma eficaz uma capacidade e um gosto pela leitura do literário.

Encerramos a apresentação do quadro epistemológico e passamos para a proposta de utilização de filme neste projeto. Pensamos que o filme pode ser uma opção motivadora, pois como recurso didático pode facilitar a aprendizagem e fazer com que o estudante encontre uma nova maneira de pensar e entender a história; espera-se que não seja meramente ilustrativo e nem substitua o professor, mas que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento da história exibida.

Ao usar o filme na sala de aula, necessita-se que:

“[...] o professor tome algumas precauções como criar condições de exibição, articular o filme com o currículo e/ou conteúdo, pensar nas habilidades desejadas, nos conceitos veiculados, na faixa etária apropriada e na realidade cultural da classe” (NAPOLITANO, 2011, p.16).

Visando a uma articulação entre o filme e o currículo escolar, Napolitano (2011) esclarece ainda que o filme desenvolve nos estudantes competências e habilidades, amplia a capacidade narrativa e descritiva, decodifica signos e códigos não verbais, aperfeiçoa a criatividade artística e intelectual, desenvolve também a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, aprimora o olhar, podendo tornar os educandos mais críticos no consumo da cultura.

Assim como o filme, a rádio comunitária também faz parte da rotina dos estudantes e, por ser um veículo de expressão social da comunidade, criada para levar informação, cultura, entretenimento e lazer, servirá de veículo para divulgação das leituras realizadas em sala de aula, permitindo a aprendizagem além dos muros escolares. A utilização da rádio poderá também levar os alunos a desenvolver a oralidade e a entonação. Trazendo a rádio para o projeto, estamos significando também a produção de textos em sala de aula, já que os estudantes saberão que as resenhas produzidas, em sala de aula, serão lidas na rádio e poderão chegar aos familiares e demais pessoas da comunidade.

Ao estabelecer uma relação positiva da mídia com o espaço educativo, através da produção cinematográfica e da rádio comunitária, buscando novas dinâmicas, esperamos que seja possível formar cidadãos capazes de entender, discutir e agir nesse mundo imerso na mídia; e que a mídia possibilite formar pessoas que não sejam vulneráveis às informações e que consigam fazer uma leitura daquilo a que assistem.

Ainda expondo sobre o trabalho com a rádio na escola, Baltar (2012, p.152) sintetiza como “sendo uma ação deflagradora de processos de ensinagem criativos na educação básica do nosso país, extrapolando o ambiente exclusivo da sala de aula, envolvendo todos os setores da escola e toda a comunidade em seu entorno”.

De acordo com nossa proposta, os estudantes, em grupo, produzirão resenhas do romance e do filme para serem lidas na rádio comunitária, expandindo assim suas aprendizagens. Nesse ponto, citamos Geraldi (2012), que aponta que

um dos principais motivos do fracasso da produção escrita escolar reside no fato de ela ser desvinculada de sentido:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2012, p.65).

Realmente, não haverá nenhuma motivação em escrever um texto, sabendo-se que a produção não servirá para leitura de ninguém, além de isso não desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas referentes à ampliação do letramento dos estudantes. Esta é outra realidade que sofre alterações positivas quanto aos procedimentos metodológicos nos projetos de trabalho propostos por Hernández (1998).

As resenhas que serão lidas, bem como as que serão produzidas, podem ser definidas como um gênero retextualizado, produzido a partir da compreensão, da exposição e apreciação do texto-fonte. “Os textos circulam socialmente com finalidades definidas e suas estruturas dependem de uma infinidade de fatores que vão desde as escolhas linguísticas até os suportes físicos que os sustentarão” (DELL’ISOLA 2007, p.39). A intertextualidade é abordada pela autora sob a ótica da adaptação de um gênero textual a outro, ressaltando a construção do conhecimento a partir do estudo dos gêneros textuais.

Dell’Isola (2007) apresenta e explicita sete tarefas, ao tecer orientações acerca do desenvolvimento da proposta de retextualização: as três primeiras são leitura, compreensão textual, identificação do gênero a que pertence o texto-fonte; a quarta é a retextualização de um gênero a outro; a quinta é a feitura da conferência para averiguar se o conteúdo do texto produzido tem relação com o conteúdo do texto-fonte. A sexta tarefa é a atenção à identificação do gênero em que deverá estar inserido o texto em produção e, por fim, a reescrita, revisando a conferência e a adequação ao gênero que se propôs produzir.

Assim, ao retextualizar, o estudante aprofunda não só o estudo do gênero textual a que pertence o texto-fonte, mas também do gênero para o qual o texto será adaptado. Para a realização deste projeto o texto-fonte será o romance policial *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, que será lido na sala de aula,

na biblioteca e extraclasse, seguindo estratégias da sequência didática por nós elaborada, de acordo com as etapas da sequência básica e da sequência expandida, sugeridas por Cosson (2009).

Para finalizarmos esse capítulo, pontuaremos o conceito de romance sob o viés de Bakhtin (1988), o conceito e as características do romance policial propostos por Reimão (1983), Silva (2009) e Nunes (2014). Sobre a construção do romance, Bakhtin (1988, p. 397) assim o define: “o romance é o único gênero por se construir, e ainda inacabado. [...] A ossatura do romance enquanto gênero ainda está longe de ser consolidada, e não podemos ainda prever todas as suas possibilidades plásticas”.

Esse é um gênero marcado por sua incompletude e elasticidade no sentido de que, por se aproximar da própria estrutura na qual a sociedade e o homem se organizam, permite muitas possibilidades de representações de natureza sócio-histórica e cultural. Assim, “o romance está ligado aos elementos do presente inacabado que não o deixam enrijecer. O romancista gravita em torno de tudo aquilo que não está ainda acabado” (BAKHTIN, 1988, p. 417). Logo, o romance traz no seu bojo a potência de estar sempre em construção e de refletir, sem o reducionismo que o termo pode encerrar, a própria condição do homem do tempo presente que é na mesma medida atemporal e histórico.

Quando o texto literário é usado em sala de aula como pretexto para o ensino de gramática, valoriza-se um conhecimento superficial sobre aspectos menores do texto, as chamadas unidades da língua: os sons, as palavras e as orações, que, segundo Fiorin (2018), não são dialógicas, não pertencem a ninguém, não têm autor. Enquanto os enunciados presentes na construção do enredo, das personagens, do narrador são desprezados, mas “carregam emoções, juízos de valor, paixões...” (FIORIN, 2018, p. 26). Assim, o enunciado “não existe fora das relações dialógicas. Nele estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com quem ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante (FIORIN, 2018, p. 24).

Compreendemos, então, como especificidades da natureza literária dos romances, os aspectos que neles estão tecidos em um jogo de construção estética, no qual não apenas conteúdo ou estrutura se sobressaem, mas um se revela no e pelo outro. Nessa perspectiva, Bakhtin (1988) firma que:

[...] a forma artística, uma vez que é a “forma de um conteúdo”, “realizada no material”, deve ser compreendida e estudada em duas direções: “1. A partir do interior do objeto estético puro, como forma arquitetônica, axiologicamente voltada para o conteúdo [...], relativa a ele; 2. A partir do interior do todo composicional e material da obra: este é o estudo da técnica da forma” (BAKHTIN, 1988, p. 57).

A partir dessas reflexões, pode-se perceber que o contexto de produção se torna um recurso importante para produção de sentidos, pois, como afirma Bakhtin (2006), as palavras marcam um contexto ou contextos porque são carregadas de intenções:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 96).

No caso do romance policial, podemos citar como exemplo as palavras “detetive” e “criminoso” que representam uma luta entre forças antagônicas – o bem e o mal, portanto, são carregadas de ideologias. Mesmo que o romance policial seja considerado como literatura “menor” apenas para entretenimento do público leitor menos exigente (TODOROV, 1968, p.58), Nunes (2014) nos apresenta esse gênero como um jogo literário capaz de envolver o leitor e estimular a reflexão acerca de sua existência:

Aliás, o escritor experiente se aproveita dessa “aparente facilidade” que é atribuída à literatura policial, e da sua famigerada popularidade, para criar “trapaças” para o leitor. Por ser taxada de simples leitura de entretenimento, atrai o leitor que quer apenas distração e o coloca numa armadilha. Superficialmente, a narrativa policial oferece ao leitor uma mera história de crimes, mas, nas entrelinhas, desvenda não apenas o mistério de um assassinato, mas o da própria existência humana (NUNES, 2014, p.23).

Reimão (1983) apresenta as denominações do romance policial e destaca a narrativa policial de detetive ou romance de enigma como principal denominação desse gênero, também chamado de clássico ou tradicional:

O tipo mais divulgado de narrativa policial, isto que eu e você normalmente chamamos de romance policial, é a narrativa policial de detetive ou romance de enigma. A denominação romance de enigma nos parece perfeita, pois, de fato, esse gênero de policial parte sempre de um enigma. Sua gênese,

seu ponto de partida, é sempre uma dada situação de enigma. O enigma atua, então, como desencadeante da narrativa, e a busca de sua solução, a elucidação, o explicar o enigma, o transformar o enigma em um não enigma é o motor que impulsiona e mantém a narrativa; quando se esclarece o enigma, se encerra a narrativa (REIMÃO, 1983, p.08).

A narrativa policial de enigma é a modalidade criada por Edgar Allan Poe, em 1841, e nela aparece um criminoso, um detetive, uma vítima e um crime a ser investigado; há duas histórias, a primeira é a do crime e a segunda é a do inquérito. Nessa narrativa o crime perde destaque sendo que o verdadeiro tema passa ser o esforço para desvendar a charada. Além da narrativa de enigma, Silva (2009) cita outras duas variantes e suas principais características: o romance negro e o romance de suspense:

O romance negro, surgido na década de 20, nos Estados Unidos, apresenta reflexos das mudanças sócio históricas correntes [...] se opõe ao romance de enigma. Nesta narrativa, as estórias do crime e do inquérito se fundem e a narrativa coincide com a ação do crime. A narração não é feita em forma de memórias, não há mistério a ser desvendado, nem tampouco sabemos se o detetive chegará vivo ao final da história. [...] encontramos a violência no sentido mais brutal, [...] o romance de suspense. Transição entre o romance de enigma e o romance negro, ele se desenvolveu paralelamente a este último. Como no romance de enigma, o romance de suspense conserva em seu enredo o mistério e as duas estórias: o crime e o inquérito. A segunda estória, o inquérito, como ocorre no romance negro, assume o papel central da narrativa e o interesse principal do leitor é a explicação dos acontecimentos do passado e o que virá a acontecer no desenrolar da narrativa. Nessa modalidade, os personagens também arriscam constantemente a vida. Diferentemente do romance de enigma, o mistério é o ponto de partida, não o crime. [...] Nessa modalidade, um crime, geralmente violento, é cometido no início do livro e as suspeitas da polícia recaem sobre o personagem principal. Diante disso, o suspeito decide investigar o ocorrido por conta própria, com a finalidade de encontrar o verdadeiro criminoso e provar a sua inocência, ainda que se sujeitando a perder a própria vida (SILVA, 2009, p. 97-100).

Depois de traçar o panorama do romance policial, Fajardo (2014) evidencia as primeiras obras policiais para o público infanto-juvenil no Brasil. Essas obras datam da década de 50, com a publicação de livros da escritora Lúcia Machado de Almeida¹³.

O escaravelho do diabo, de 1956, foi lançado na revista *O Cruzeiro* e

¹³ Uma das pioneiras na elaboração de narrativas policiais juvenis no país. Conforme aponta Nelly Novaes Coelho, em seu *Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira –Século XIX e XX* (Editora Unesp, 1995), o primeiro título significativo publicado pela autora no gênero policial é *O Escaravelho do Diabo*, de 1956. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/afajardo.PDF>. Acesso em: 02 nov. 2020.

reeditado em 1972 em formato de livro. Por conter todos os elementos pertencentes ao gênero em questão, é, pois, considerado um romance policial:

[...] a trama está envolta por crimes misteriosos que são procedidos por “avisos” por parte de um criminoso. Entretanto, a obra também possuía aspectos não convencionais à narrativa detetivesca, por exemplo, vítimas simpáticas e de personalidades positivas e os casos amorosos. Com isso, a autora cria no espírito do leitor uma reação que vai além de tristeza ou pena, uma reação que aproxima a vítima do leitor pelo fator sentimental, aspecto que, para muitos estudiosos, desvaloriza a obra no perfil policial (FAJARDO, 2014, p.35).

A literatura infantojuvenil se ampliou. Além de Lúcia Machado de Almeida, surgiram outros nomes como o de Maria José Dupré, Marcos Rey e João Carlos Marinho,

que estreou sua carreira como escritor infantojuvenil com o livro *O gênio do crime* (1969), considerado o *best-seller* (o mais vendido) no meio paulista. [...] A partir da década de 1970, com o surgimento da preocupação entre os educadores a respeito do trabalho de leitura que vinha sendo desenvolvido nas escolas (os adolescentes liam cânones da literatura mundial sem maturidade literária alguma para usufruir dessas obras da maneira devida), houve a necessidade de introduzir nos livros aspectos responsáveis por atrair os jovens leitores, com o intuito de chamar a atenção deles. Por isso, em um primeiro momento, houve o aparecimento de grandes editoras, responsáveis por colocar, no cenário nacional, a literatura infanto-juvenil (FAJARDO, 2014, p.36-40).

Lúcia Machado de Almeida e Marcos Rey eram escritores da Série Vaga-lume, criada em 1972 pela editora Ática com intuito pedagógico para o público juvenil, a qual se tornou a “mais significativa no país” (FAJARDO, 2014, p.40).

Em 1981, obras como *O menino maluquinho*, de Ziraldo, e *O mistério do Cinco Estrelas*, de Marcos Rey, foram consideradas, pela revista *Leia Livros*, as tiragens mais vendidas do ano. Tempos depois, de acordo com a pesquisa realizada por Silvia Helena Simões Borelli, em seu livro *Literatura e cultura de massa no Brasil* (Educ/Estação Liberdade, 1996), a literatura para jovens passou a ganhar estatuto de *best-seller*, e a Série Vaga-lume teve alguns de seus títulos como os mais vendidos no país, entre eles: *A ilha perdida* (106.736 exemplares por ano), *O mistério do Cinco Estrelas* (70.259 exemplares por ano), *Sozinha no mundo* (61.952 exemplares por ano), *Garra de campeão* (38.850 exemplares por ano), *Dinheiro do céu* (20.013 exemplares por ano) e *Bem-vindos ao Rio* (24.401 exemplares por ano). (FAJARDO, 2014, p.40).

A partir das informações acima, percebemos o valor das narrativas policiais para conquista do público juvenil. Esperamos que a sequência didática aqui

elaborada possa contribuir para a aproximação dos estudantes com os livros literários, e que eles sejam motivados a ampliar sua experiência literária.

2. METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Para tanto, ele será subdividido em três seções, em que discutiremos, primeiramente, acerca do caráter propositivo da pesquisa em virtude da impossibilidade de seu desenvolvimento em sala de aula; em seguida, descreveremos o tipo de pesquisa, enfatizando as técnicas e os procedimentos metodológicos, o contexto e os participantes da pesquisa; e, por fim, mostraremos a sequência básica elaborada pela professora pesquisadora de acordo com as proposições de Cosson (2009).

2.1. PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS – MUDANÇA NA PESQUISA

Diante do cenário mundial – pandemia do novo coronavírus – as aulas presenciais no estado de Minas Gerais foram suspensas¹⁴. Assim, tornou-se necessário um novo desenho para a pesquisa. Esse novo desenho foi amparado pela Resolução N° 003/2020 da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, em 02 de julho de 2020¹⁵.

A proposta inicial que era desenvolver o projeto de trabalho na turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos passa a ter caráter propositivo, ou seja, a sequência básica do letramento literário, com adaptação da sequência expandida elaborada pela professora pesquisadora, não será mais desenvolvida nesta pesquisa, mas será proposta para que seja vivenciada em escolas públicas.

Como a situação de calamidade pública se prolongava, o governo estadual determinou que a partir do mês de maio de 2020 todas as escolas estaduais continuariam o ano letivo de 2020 em Regime Especial de Atividades Não

¹⁴ Art. 1º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação escolar básica em todas as unidades da Rede Pública Estadual de Ensino a partir do dia 20 de março de 2020. Disponível em:

https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronaviruslegislacoes/Delib_CO_ES_n_15-de-20.03.2020. Acesso em: 31 jul. 2020.

¹⁵ Art. 1º. Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. O documento foi enviado via e-mail pela secretaria do Profletras – UFMG e pode ser consultado via Internet. Disponível em: https://profletras.ufba.br/sites/profletras.ufba.br/files/resoluo_003_2020_-_cg_-_elaborao_do_trabalho_de_concluso_-_6_turma.pdf Acesso em: 28 fev. 2020.

Presenciais (REANP)¹⁶; assim, os estudantes que participariam dessa pesquisa passaram a estudar em casa.

No REANP os estudantes utilizaram o Plano de Estudos Tutorados (PET)¹⁷ composto por nove volumes, que abordavam os conteúdos de todos os componentes curriculares, sendo que um foi em “Comemoração dos 300 anos de Minas Gerais” e o final avaliativo. Além do PET, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) disponibilizou aulas virtuais através do Programa de TV Se Liga na Educação¹⁸ e o Aplicativo Conexão Escola¹⁹.

Quanto às aulas virtuais, eram transmitidas ao vivo na Rede Minas, seguindo um cronograma, de segunda a sexta-feira, pela manhã. Essas aulas ficaram disponíveis no *YouTube* e puderam ser acessadas em outros dias e horários.

Antes de iniciar o REANP, foi proposta pela escola a utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta padrão para que os docentes interagissem com a turma. A partir da criação do grupo nesse aplicativo, observei²⁰ que poucos estudantes dispunham de equipamentos (computador e celular) ou acesso à Internet, alguns usavam o aparelho celular do irmão mais velho ou do responsável que, geralmente, trabalha fora durante o dia. Por isso o número de alunos que acessaram as aulas desse programa foi muito limitado, assim como a interação com a turma de forma remota não aconteceu de forma eficaz. Tal problema também motivou a mudança no desenho da pesquisa.

Quanto ao Aplicativo Conexão Escola, não foi utilizado pelos estudantes, uma vez que as dúvidas em relação às atividades do PET eram sanadas no grupo do

¹⁶ Resolução SEE Nº 4310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

¹⁷ O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele será ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem neste período em que as aulas estiverem suspensas por tempo indeterminado como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais. Disponível em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em: 31 jul. 2020.

¹⁸ A Rede Minas é transmitida em Belo Horizonte e na Região Metropolitana no canal 9 da TV Aberta. As aulas também estarão disponíveis no *YouTube* em Estúdio Educação MG <https://www.youtube.com/channel/UCTAE3t96gJbgn1K-0yaPV2Q>, e no aplicativo "Conexão Escola".

¹⁹ Processo básico de instalação e acesso ao Aplicativo Digital Conexão Escola disponível em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/conexaoescola>. Acesso em: 31 jul. 2020.

²⁰ A primeira pessoa será usada, única e exclusivamente, quando se referir à prática docente da pesquisadora.

WhatsApp. Por fim, diante da dificuldade e para alcançar o máximo de estudantes, a escola começou a imprimir o PET para que os estudantes ou responsáveis buscassem na escola. A partir dessa medida, mais estudantes conseguiram realizar as atividades e devolvê-las na escola depois de prontas. Alguns estudantes fotografavam as atividades realizadas e encaminhavam as fotos para os professores.

Durante a pandemia da COVID-19, pudemos perceber, por meio da vivência desse modelo de ensino remoto, as grandes desigualdades socioeconômica-culturais existentes em todo o mundo, e, principalmente, no lugar onde vivemos.

2.2. O TIPO, O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Mesmo que nossa pesquisa tenha passado por mudanças no que se refere ao desenvolvimento do projeto de trabalho, como já mencionamos na seção anterior, nossa investigação científica aqui apresentada foi baseada em técnicas e procedimentos em cada fase do seu desenvolvimento. Descreveremos nesta seção o tipo de pesquisa realizada bem como o espaço e os participantes desta pesquisa.

2.2.1 O TIPO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Para tanto propõe “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). No Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) o trabalho investigativo parte de observações e análises empíricas de questões vivenciadas por professores de língua portuguesa, a partir de suas práticas de ensino.

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo propositivo, uma vez que parte da identificação de um problema detectado pela professora-pesquisadora no contexto educacional no qual se insere e poderá ser desenvolvido em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas.

A presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: a proposta do letramento literário, visando à formação literária, através da sequência básica, seria capaz de inserir o estudante no mundo dos livros e ver na literatura um poder humanizador?

Nessa direção, levantamos bibliografias sobre a escolarização da literatura e a formação de leitores; elaboramos questionários para conhecer melhor tanto o perfil socioeconômico dos estudantes como o perfil leitor e o perfil de estímulo da literatura na escola; buscamos refletir também sobre a nossa prática, pois “[...] a metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo” (GOLDENBERG, 2014, p.11).

O compromisso que o professor tem de refletir sobre sua própria prática pedagógica, no intuito de melhorá-la, distingue o professor pesquisador dos demais professores:

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

Dessa maneira, a reflexão sobre a nossa própria prática de ensino é o ponto de partida para o trabalho de investigação. A nossa proposta partiu, então, da possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas, pois acreditamos que somente a leitura de fragmentos de textos literários trazidos pelos livros didáticos não é suficiente para transformar a escola em um espaço de leitura literária e formar leitores capazes de interagir nos meios onde vivem.

Desenvolver o prazer da leitura em plena era digital não é uma tarefa fácil; o professor precisa observar, entre outros, dois fatores: a faixa etária e qual gênero textual desperta o interesse dos estudantes. Para contribuir com a formação de leitores, escolhi a coleção “Vaga-Lume”, da editora Ática, um exemplo que continua muito atual, apesar da longa data de sua publicação, por despertar o prazer e a curiosidade de muitas crianças e adolescentes pela variedade de gêneros textuais e temas.

O mistério e o suspense cativam os leitores desde muito jovens como é o caso do livro escolhido para o desenvolvimento desse projeto. *O escaravelho do diabo*, romance de Lucia Machado de Almeida, poderá despertar nos estudantes, mesmo aqueles que não têm vontade em pegar um livro, curiosidade em ler os

próximos capítulos e assim vão se preparando para voos mais ousados pelos outros clássicos da coleção e outros mais da literatura.

O romance escolhido é um dos grandes sucessos da série Vaga-Lume, publicada pela Editora Ática. A coleção conquistou uma geração de leitores a partir da década de 1970, fato comprovado pela reedição do livro e nos estudos realizados por Mendonça (2007) acerca da referida coleção:

As informações colhidas por meio desse questionário foram importantes para que se comprovasse a permanência da série entre os jovens leitores desse início do século XXI, assim como para a comprovação do fato de que a leitura dela ainda é apreciada por eles, apesar do muito tempo decorrido desde que a série foi iniciada (MENDONÇA, 2007 p.156).

O romance *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, continua sendo lido, atualmente, principalmente após o lançamento de sua adaptação cinematográfica, em 2016. Livros que utilizam o mistério e crimes podem aguçar a imaginação de todos e são mote para filmes e seriados de TV, com grandes índices de audiência. Apesar disso, ainda acredito que nada supera o fascínio que a palavra impressa causa no leitor: ele tem liberdade de imaginar as personagens, o lugar em que a história se desenrola, e isso é possível graças às pistas que o autor deixa em cada parágrafo. Por isso, mesmo na era digital, é importante dar aos estudantes a oportunidade de leitura do livro físico.

Neste projeto, os participantes da pesquisa conhecerão a adaptação cinematográfica do romance lido. Acredito que o uso do filme após a leitura da obra original funcionará como incentivo para que eles queiram ler mais.

O texto literário requer uma leitura dialógica, em que autor e leitor são envolvidos em um jogo preestabelecido. Certamente é aí que se encontra o estímulo inicial para que se estabeleça o encanto da leitura. No entanto, não se consegue alcançar esse nível de entendimento do texto sem que professor e estudantes leiam juntos. Surge então a importância do letramento literário, abordada por Cosson (2009):

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer

processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2009, p.12).

Sendo assim, entende-se que todo cidadão, ao ter acesso à escola, deve também ter acesso às oportunidades que o levarão a experiências significativas com a linguagem, experimentando leituras variadas, refletindo sobre a língua e sobre o conteúdo da leitura e o modo como o texto foi construído. Trata-se de proporcionar ao cidadão aquilo que de fato a educação é capaz de propiciar a um indivíduo, seja ele de qualquer classe social, etnia ou crença. Nas palavras de Candido (2004), quem acredita nos direitos humanos procura transformar a realidade, acredita que o outro tem direitos iguais aos seus; mais que isso, busca para o outro, esses direitos. Portanto, é urgente que se alcance a garantia de direito à literatura a todos os cidadãos.

Para desenvolver o projeto de trabalho, seguiremos as proposições de Cosson (2009), por se tratar de sugestões didático-metodológicas referentes ao texto literário. O autor apresenta dois tipos de sequências didáticas: a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na sequência expandida, são acrescentadas mais cinco etapas de aprofundamento: primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Cada uma requer estratégias específicas de acordo com o objetivo a ser atingido. Na motivação, conforme o próprio nome sugere, o professor desenvolve ações que incentivem o educando a desejar ler o texto. O autor cita a importância do elemento lúdico para que o interesse pela leitura da obra seja despertado. Se, no primeiro momento, o objetivo é incentivar o desejo de ler o texto; no segundo, introdução, é criar condições para que a obra seja recebida de maneira positiva.

Para tanto, Cosson (2009, p.60) sugere que o professor apresente a obra e o autor, justificando a escolha do texto, sem precisar se aprofundar muito no teor do que será lido. Como se trata de um livro, o autor propõe que os estudantes o manuseiem e que sejam abordados os seguintes tópicos: capa, contracapa, orelha e elementos pré-textuais introdutórios ao texto. É interessante observar que o autor cita a palavra cerimônia ao tecer as sugestões do que pode ser feito para preparar os estudantes para o período da leitura que se torna, dessa forma, um momento

solene.

A leitura é o período de mediação da interação entre o discente e o texto literário, buscando despertar no estudante a observação da experiência estética, ou seja, a percepção de como uma obra ficcional é construída por meio da palavra. Neste momento, o professor lê junto a obra, trabalha o vocabulário e a estrutura composicional do texto, mediando o processo de letramento literário.

A interpretação é a “construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2009, p. 64). O autor distribui a interpretação em duas fases, uma interna e outra externa. Na interna, aprofunda-se o estudo do texto literário; na externa socializa-se o resultado dessa análise. Assim, a fase interna ainda corresponde ao momento inicial desta proposta; as estratégias de retextualização que correspondem aos processos de transição de um gênero a outro correspondem ao processo intermediário. O processo final corresponde à fase externa da interpretação, onde ocorre a divulgação do gênero produzido:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação com o ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ela nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2009, p. 65-66).

Como sugerido na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, de Cosson (2019), organizaremos as atividades em encontros para que seja realizada a leitura das obras; acontecerão também leituras de alguns capítulos extraclasse, no intuito de criar hábito de leitura. Esses encontros acontecerão na sala de aula e na biblioteca. Entre um encontro e outro ou entre uma leitura e outra, acontecerão os intervalos, para que, além de conversar sobre a leitura já realizada, realizar atividades específicas e variadas. Quanto a isso é complementarmente apropriado ressaltar que:

[...] cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas [...]

Já os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando com uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto (COSSON, 2009, p. 62 - 63).

Saber se os estudantes entenderam os textos, realizar um levantamento de vocabulário, ouvir opiniões pessoais deles sobre o enredo, entre outras atividades, são exemplos de ações realizáveis, tanto para o romance quanto para o filme e são nomeadas por Cosson (2009) de intervalos.

As resenhas produzidas em sala de aula serão lidas na rádio comunitária em um “Momento literário”. Os procedimentos metodológicos a serem adotados para preparar os participantes da pesquisa na apresentação das resenhas na rádio comunitária centram-se nas experiências trazidas por Marcos Baltar (2012).

Durante o projeto, tanto a professora quanto os estudantes poderão fazer registros em um “diário de bordo”. Os estudantes poderão fazer anotações ao final de cada capítulo lido, relatar suas impressões, escrever suas dúvidas acerca da leitura. Explicarei a eles que se trata de um diário reflexivo de leituras e que tudo que eles pensarem, ao lerem o texto, poderá ser registrado: suas lembranças e sentimentos em relação às cenas narradas. E, como se trata de um romance policial, pedirei a eles que registrem, no ‘diário de bordo’, as hipóteses, os palpites que eles forem construindo ao longo da narrativa para descobrir o mistério, e que escrevam também as pistas dadas no texto e sua opinião de quem é o assassino.

Os estudantes poderão, caso queiram, customizar a capa de seu diário de maneira simples, com recortes de imagens, palavras e frases de revistas, conforme a sugestão trazida pela professora ²¹, ou de outra maneira conforme seu gosto. E, ao encerrar o tempo destinado à customização, iniciaremos os registros no diário, de maneira coletiva, que servirão de exemplo para as futuras anotações nos diários. Farei o registro no quadro seguindo algumas sugestões e ideias dos estudantes e, depois, cada um poderá copiar. Direcionarei os primeiros registros com o seguinte

²¹ Ideia retirada de <http://100meninice.blogspot.com/2015/01/oi-meus-amorees-me-perdoem-por-ter.html> . Acesso em: 10 jan. 2020. A professora disponibilizará revistas, tesoura e cola para a turma.

roteiro: Observe o título da obra e registre suas impressões, gostou ou não? Despertou em você interesse pela leitura da obra? Que espera encontrar neste livro? Antes de começar a leitura, observe todas as informações verbais e não verbais, a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, o índice etc. Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que você for tendo a respeito do texto que já foi lido e do que ainda será.

Os demais registros serão feitos, livre e individualmente, em dupla ou grupos em cada encontro ou extraclasse e poderão ser compartilhados com a turma. Outras sugestões serão indicadas aos estudantes: à medida que formos lendo, é bom que os registros sejam feitos sempre com frases completas: as relações que você estabelecer entre os conteúdos do texto com outro que você já tenha lido; outros livros, filmes, músicas etc.; as contribuições do livro para seu aprendizado ou para algum trabalho que precisa fazer; registre também sua opinião sobre a forma e o conteúdo do texto, suas dúvidas, concordâncias e discordâncias com o texto, enfim, dialogue; coloque as dificuldades que encontrar, anote trechos que não compreendeu ou aqueles de que mais gostou; procure, sempre, justificar suas opiniões, valendo-se de estratégias argumentativas, tais como exemplos concretos, dados estatísticos, citação de um argumento de autoridade etc.

Em um grande círculo, cada aluno poderá mostrar a capa do seu “diário de bordo”, explicitando as palavras, as frases e as figuras por ele escolhidas. Em todos os encontros, a turma fará registros em seu diário, assim como poderá fazer extraclasse também.

No caso de aplicação de fato do projeto de trabalho em sala de aula, eu o apresentaria à gestão, aos docentes, em uma reunião de Módulo, que aconteceria semanalmente em data agendada com a direção da escola e, em outra data, apresentaria o projeto à família e aos discentes da turma do 9º ano da escola lócus da pesquisa. Exibiria *slides* contendo as principais informações do trabalho que seria realizado; ao final, solicitaria aos professores em uso da biblioteca²² que aceitassem participar da pesquisa e que respondessem ao questionário diagnóstico inicial²³.

²² Os professores em uso da biblioteca são profissionais designados (contratados) ou professores efetivos que estão na situação de excedentes (não têm cargo com as aulas no qual foi empossado).

²³ Os dados dos questionários seriam analisados na dissertação para traçar um diagnóstico inicial. Os dados e relatos feitos nos diários seriam analisados para traçar o diagnóstico final. Os dados seriam cruzados com os resultados alcançados após a proposição do projeto, verificando-se os possíveis avanços e deslocamentos no quadro inicial.

Na apresentação do projeto às famílias e aos estudantes, esclareceria, após a exibição dos *slides*, a importância da frequência de todos os estudantes para a metodologia que seria desenvolvida nas próximas quarenta e duas aulas, aproximadamente, nove semanas. Antes de encerrar, seria entregue aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos educandos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme Apêndices A e B respectivamente deste estudo, para ser assinado, caso estivessem de acordo, e o questionário diagnóstico inicial para ser respondido pelos estudantes que desejassem participar da pesquisa.

Além das etapas citadas acima, seguem outras etapas do processo metodológico que poderá ser vivenciado com a turma:

- Execução do projeto de trabalho com os encontros para leitura de duas obras artísticas: o romance policial *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, e a adaptação cinematográfica, o filme de suspense e aventura *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani (motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão);
- Leitura de duas resenhas do romance e duas resenhas do filme;
- Fase externa da interpretação – produção das resenhas radiofônicas: os alunos, em grupo, produzirão resenhas das duas obras culturais para serem lidas na rádio;
- Encerramento do projeto com os participantes da pesquisa, família, corpo docente e gestão escolar, com a dinâmica “Amigo livro”, baseada na tradicional brincadeira “Amigo secreto”, em que cada estudante, que desejar participar da dinâmica, entregará um livro ao seu amigo.²⁴ Os nomes serão retirados com antecedência. No dia da revelação, dedicará o livro, comentando o motivo pelo qual escolheu tal obra para seu amigo. Assim, espero que, com essa dinâmica, o “Círculo do Livro” permaneça como prática efetiva, na escola e/ou em outros ambientes nos quais os estudantes convivam a fim de que sejam sujeitos com formação literária;

²⁴ Este livro será disponibilizado pela professora pesquisadora.

- Após a dinâmica, acontecerá um momento de confraternização com a turma do 9º ano, seus familiares, o corpo docente e gestão escolar.

Como já mencionado, a formação de um público leitor literário é o principal objetivo deste projeto de trabalho; por isso, o letramento literário é fundamental neste processo, pois não basta apenas que o indivíduo tenha habilidade de ler textos literários, mas que compreenda e dê significados a esses textos. Sendo assim, proponho atividades²⁵ seguindo os moldes da sequência básica sugerida por Cosson (2009) com adaptação de uma etapa da sequência expandida. A sequência de atividades será apresentada na última seção deste capítulo, como já mencionado. Trata-se de um planejamento flexível, portanto poderá ser alterado numa execução de fato, de acordo com a turma.

2.2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa seria realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos onde entrei em exercício no ano de 2019. A escola está situada à Rua Tupinambás, 149, no bairro São Luiz, em Conselheiro Pena, Minas Gerais²⁶. Neste bairro passa o Ribeirão João Pinto, que durante as cheias transborda e alaga muitas casas ribeirinhas e, em alguns anos, alagou até mesmo a escola. No final do ano de 2019, durante as férias escolares, a direção, em cumprimento a uma determinação da Defesa Civil, convocou todos os professores para retirar seus materiais dos armários para que estes fossem carregados para o segundo piso da área da escola onde funciona a parte administrativa. De acordo com a gestão da escola, esse é um procedimento comum em todos os anos, na época das cheias, mas que, em dezembro de 2013, foi o último ano em que a escola foi atingida.

²⁵ Algumas atividades propostas foram retiradas e/ou adaptadas da obra de Jacqueline Peixoto Barbosa e Célia Fagundes Rovai. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

²⁶ Este município localiza-se no Vale do Rio Doce e está situado a cerca de 400 km a leste da capital do estado. Ocupa uma área de 1.483,884 km², sendo que 3,2km² estão em perímetro urbano, e sua população em 2018 era de 22.892 habitantes. https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselheiro_Pena. Acesso em: 24 fev. 2021.

Foto 01: Vista da cidade de Conselheiro Pena - MG



Fonte: <http://saaeconselheiropena.com.br/municipi/>. Acesso: em 23 fev. 2021.

Pela leitura do histórico da escola, constatamos que ela tem cinquenta e três anos de fundação, pois foi criada pelo Decreto Nº 10.328 de 21/02/1967, e leva o nome de um dos colaboradores para o progresso de comunidade local. Na época de sua fundação, a escola funcionava em um prédio alugado, onde eu já havia trabalhado, por alguns meses, no ano de 1999, como professora substituta. Em 2005, por determinação do Estado, mudou para um prédio próprio onde, anteriormente, funcionava uma escola estadual de Anos Iniciais que, por insuficiência de matrículas, foi fechada. O prédio passou por uma reforma e, em 2008, foi construído no mesmo terreno um prédio com dois andares para funcionar a parte administrativa e outros setores, como a biblioteca, laboratório de informática etc.

Neste bairro em que a escola está localizada também passa a ferrovia da Estrada de Ferro Vitória a Minas e há, por iniciativa da empresa Vale, uma parceria com a escola pelo fato de ela estar próxima à ferrovia. A empresa Vale incentiva a escola no que diz respeito à elaboração de projetos sobre o meio ambiente, realiza palestras abordando os cuidados nas travessias da linha férrea, distribui cartilhas educativas aos estudantes e promove concursos de redação com tais temáticas.

A escola oferta o Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Anos Finais e Ensino Médio. No ano de 2020 atendeu cerca de 470 estudantes, distribuídos em oito turmas no turno da manhã,

sendo duas turmas do 6º ano e uma turma do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e três turmas do Ensino Médio (1º ao 3º ano); sete turmas no turno da tarde, sendo quatro turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e três do Ensino Médio (1º ao 3º ano); no turno da noite, há três turmas da EJA (7º ano do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos do Ensino Médio). Atualmente a dificuldade em gerar uma turma é grande, devido à quantidade reduzida de matrículas. Em virtude disso, no turno da manhã, há uma sala de aula ociosa; no turno da tarde, há duas; e, no da noite, temos seis salas de aulas ociosas.

A clientela é oriunda do próprio bairro, de bairros do entorno, assim como de bairros mais distantes, principalmente, do bairro Mãos Dadas e de alguns distritos da zona rural. Os estudantes, tanto da zona rural quanto dos bairros mais distantes, utilizam o transporte escolar.

A unidade escolar possui uma biblioteca que fica no 2º andar do prédio administrativo. No entanto, ela foi tomada por pombos, por isso não é mais utilizada. Desde o ano de 2018, serve apenas para guardar livros literários, livros didáticos e arquivo inativo, mesmo assim a escola conta com um professor designado para cada turno para uso na biblioteca. Como não há espaço físico, os professores contratados desempenham outras funções determinadas pela gestão escolar. Em meados de 2019, as professoras em uso da biblioteca (PEUB), com apoio e incentivo de todos, iniciaram a montagem de uma sala de leitura, no térreo da área administrativa, lugar mais acessível a todos. O ano de 2019 encerrou e a sala de leitura ainda não foi finalizada, faltavam mobiliários e ventiladores, mas o acervo já estava disposto nas prateleiras.

Percebi, pelas instalações, que a escola contava com dois laboratórios de informática, ambos foram desativados: o do térreo se transformou em refeitório dos professores e o outro do 1º andar apenas abriga algumas das máquinas que restaram. Acredita-se que esses laboratórios tenham sido desativados devido à extinção da disciplina de Informática do currículo, o que acarretou a ausência de um professor responsável pelos equipamentos.

Para finalizar a descrição do espaço físico da escola, destacamos que ela é composta por dois prédios; no prédio novo, como já mencionado, estão a diretoria, secretaria, refeitório dos professores, biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo e sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. O prédio

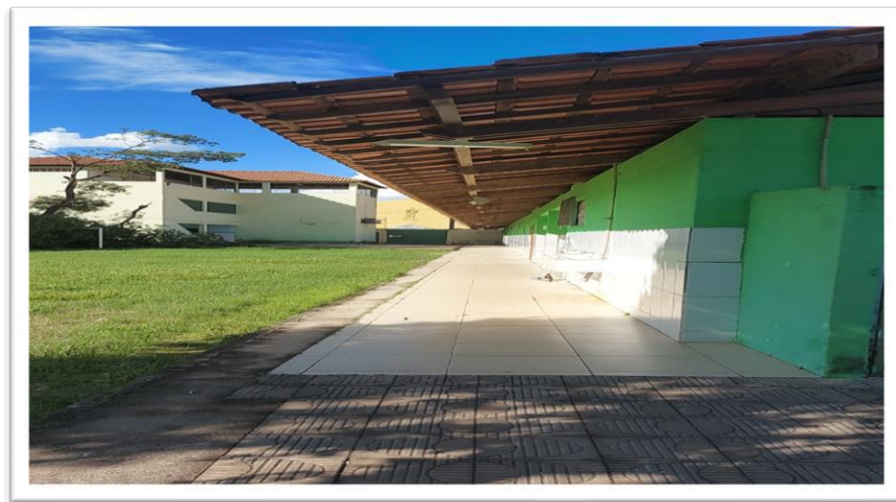
antigo possui nove salas de aula, uma sala de coordenação pedagógica, uma cozinha, seis banheiros para os estudantes (sendo um com acessibilidade e dois para os servidores), um pátio coberto que funciona como refeitório dos estudantes, um auditório e um jardim

Foto 02: Vista frontal da E.E. Luiz Gonzaga Bastos



Fonte: arquivo pessoal da professora pesquisadora

Foto 03: Vista lateral da E.E. Luiz Gonzaga Bastos



Arquivo da professora pesquisadora.

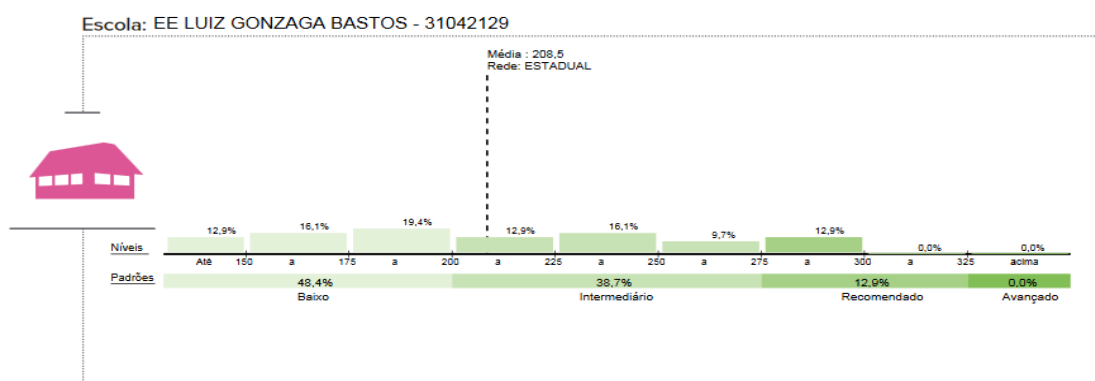
Além dos professores regentes de aulas dos componentes curriculares da BNCC, dos professores em uso da biblioteca, a escola conta também com os

professores de apoio, um diretor, um vice-diretor, duas especialistas, uma secretária, quatro ATBs (Assistente Técnico de Educação Básica) e mais dois professores em ajustamento funcional que desempenham função correlata ao cargo de ATB na secretaria da escola e dez ASB (Auxiliar de Serviços de Educação Básica) que cuidam da limpeza, da manutenção do prédio e da alimentação escolar dos estudantes.

A equipe gestora, juntamente com as supervisoras, reúne-se, semanalmente, com os professores para tratar de diversos assuntos, entre eles: construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), análise de resultados de provas externas, realização de projetos visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Quanto às provas externas, o resultado do Programa de Educação Básica (PROEB) do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)²⁷ foi analisado em reunião e, infelizmente, a média de proficiência em Língua Portuguesa caiu consideravelmente na edição de 2019, no Ensino Fundamental em relação aos anos anteriores (2014, 2016 e 2018). Mostraremos o resultado por meio da figura 01 e 02 a seguir.

A figura 01 nos mostra o Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho. Quanto a esses indicadores, destacamos que uma pequena parcela de estudantes da escola campo de pesquisa se encontra no padrão recomendado.

Figura 01: 9º Ano - Ensino fundamental - Língua portuguesa

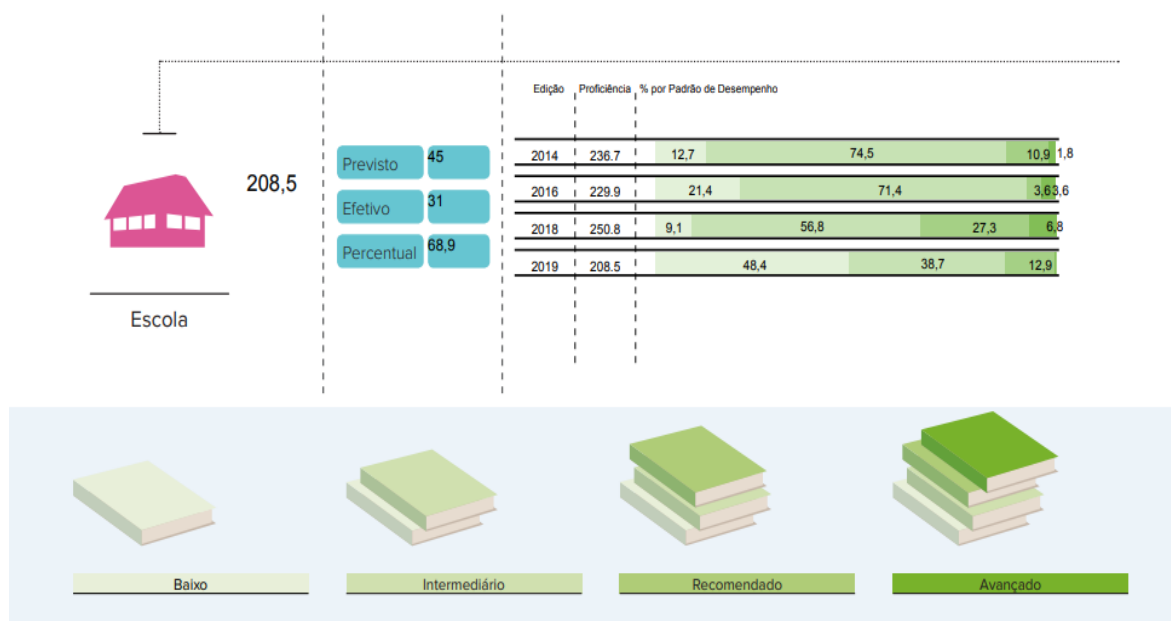


Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

²⁷ Todas as informações estão disponíveis em: <http://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

A figura 02 nos mostra, respectivamente, a Proficiência Média da escola, a Participação (nº de estudantes) e a Evolução do Percentual de Estudantes por Padrão de Desempenho nos anos de 2014, 2016, 2018 e 2019. Ao compararmos aos anos anteriores, constatamos que o nível de proficiência de 2019 foi o menor.

Figura 02: 9º Ano - Ensino fundamental - Língua portuguesa



Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Além dos dados mostrados nas figuras e nas análises mencionadas anteriormente, foi possível também, com a leitura dos resultados disponibilizados no site, comparar a proficiência da escola, do estado e da Superintendência Regional de Ensino: 208,5, 246,5 e 247,0, respectivamente.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁸ da escola, o resultado não foi assunto discutido em reunião. Tomei conhecimento disso através de pesquisa no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), após algumas postagens desses resultados. O índice alcançado pela escola foi de 3.9, portanto não atingiu a meta de 4.6, estabelecida para o Ensino Fundamental, em 2019. Diante desse cenário, percebe-se que há um grande desafio para todos os profissionais dessa escola: elevar o índice do padrão avançado de desempenho do PROEB e atingir a meta projetada pelo IDEB.

²⁸ O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3597092>. Acesso em: 18 fev. 2021.

2.2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa seriam os 22 (vinte e dois) estudantes matriculados no 9º nono ano do Ensino Fundamental do turno vespertino e as 03 (três) professoras contratadas para uso da biblioteca, sendo que a maioria dos estudantes está matriculada na escola desde o 6º ano e as professoras trabalham há pouco tempo na escola: 01(uma) delas trabalhou na escola, pela primeira vez, em 2020 (dois mil e vinte) e as outras trabalham desde o ano de 2017 (dois mil e dezessete) e 2019 (dois mil e dezenove).

De maneira geral, essa turma pode ser considerada heterogênea, seja do ponto de vista socioeconômico, seja de desempenho nas tarefas escolares; os estudantes estão na faixa etária de 14 (catorze) a 16 (dezesseis) anos de idade; nela há cinco estudantes repetentes. Em relação às outras turmas da escola, essa é considerada boa; alguns discentes, embora participativos, dispersam-se com facilidade. Quanto ao gênero, 13 (treze) estudantes são do sexo feminino e 09 (nove) do sexo masculino. Na turma, 11 (onze) estudantes moram em bairros distantes da escola, 07(sete) moram na zona rural, 03 (três) em bairros próximos e somente 01 (um) no bairro onde se localiza a escola.

Em relação ao núcleo familiar, 08 (oito) estudantes moram com os pais, 04 (quatro) com a avó, 03 (três) moram somente com a mãe, 02 (dois) moram com a tia, 02 (dois) moram com a irmã e três foram morar com o namorado em 2020. No que se refere ao desempenho nas tarefas escolares, parte demonstra interesse, participando das atividades desenvolvidas, enquanto outros alunos parecem não ter grandes perspectivas em relação aos estudos, deixando de realizar muitas das atividades propostas.

Quanto ao comportamento em sala de aula, ele é condizente com a faixa etária em que se encontram: alguns conversam bastante no decorrer das aulas, apreciam brincadeiras com os colegas e distraem-se com certa facilidade no celular.

O fato de tomá-los como público desse projeto pode ser justificado pela desmotivação que apresentam no tocante às tarefas de leitura propostas aos estudantes durante as aulas. Já a participação das professoras de uso da biblioteca se dá pelo valor dessa instância para promoção do letramento literário e também por enxergar nas professoras em uso da biblioteca uma parceria necessária para o

propósito do projeto de trabalho em questão.

No que diz respeito à leitura literária em sala de aula, sempre quando há uma proposta de leitura de algum texto, os estudantes demonstram certo receio, como se a considerassem uma atividade entediante e difícil, associando-a a alguma forma de avaliação, sem contar que são sempre os mesmos estudantes que participam das atividades de leitura.

Essas e outras observações feitas por mim durante o ano de 2019 foram decisivas para que essa turma fosse eleita como público desse projeto. A partir de observações, constatei que a leitura literária merecia uma atenção especial, daí minha proposta em desenvolver este projeto de trabalho no campo literário. Espero aproximar os estudantes dos livros literários, motivá-los a compartilhar as leituras e indicar os livros lidos por meio de resenhas produzidas por eles e lidas em uma rádio comunitária da cidade.

As atividades que serão realizadas neste projeto poderão permitir o desenvolvimento de algumas habilidades, considerando a etapa de escolarização em que os discentes se encontram. Os estudantes que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, que não se interessam por tarefas dessa natureza, poderão se identificar com as atividades de caráter lúdico e isso poderá também fazer com que eles demonstrem interesse em participar de todas as atividades e, assim, possam ingressar no Ensino Médio mais preparados, no que se refere à experiência literária.

Antes de iniciar o projeto, seria aplicado um questionário para os participantes supracitados com os objetivos de: conhecer o perfil leitor e o perfil de estímulo da literatura; investigar a situação do ensino da literatura, bem como a frequência de dedicação à leitura literária na escola e em casa (hábito, frequência, rotina). O questionário inicial constituir-se-ia de questões objetivas e subjetivas, sendo necessário que os participantes sempre justificassem suas respostas. Para os estudantes foram elaboradas 26 (vinte e seis) questões e para os professores 17(dezessete), sendo que algumas perguntas se repetem (em ambos os questionários).

Antes que os participantes respondessem ao questionário, diria que se tratava de uma atividade exploratória, compreendida por algumas perguntas sobre sua relação com a leitura, que poderiam responder explicitando suas verdadeiras

impressões e que não precisariam levar em conta a maneira como a escola ou a professora esperariam que respondessem.

Ao responderem ao questionário, tanto os estudantes quanto os professores teriam oportunidade de relembrar suas leituras literárias, refletir sobre essas escolhas, emitir sua opinião sobre elas, suas dificuldades, assim como eleger uma leitura para indicar, revelando o motivo dessa escolha.

Depois de respondidos, os questionários seriam analisados e essa análise me permitiria identificar quais estudantes gostam de ler, quais tipos de textos preferidos, em quais locais e momentos eles leem, a quem pertencem os livros lidos, a frequência com que iam à biblioteca, quando ela era utilizada, quais atividades realizam quando estão de folga, o tempo que ficam na *Internet* e se leem livros literários nela. Em relação ao questionário do professor em uso da biblioteca, além de identificar alguns dos requisitos mencionados anteriormente, seria possível identificar atividades específicas e como elas são realizadas por essas profissionais na escola e em que medida contribuem para a formação de leitores nos espaços escolares.

Enfim, as respostas dos participantes nesse projeto poderiam me oferecer mais elementos para compreender até que ponto as atividades realizadas na escola são consideradas suficientes e significativas para formação de uma comunidade leitora.

2.3. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Encontro 01 (2 aulas) – A motivação

Jogo do detetive

A turma estará organizada em um grande círculo, para todos participarem da brincadeira intitulada “Jogo do detetive”²⁹:

Preparação: Sr. e Sra. Martin milionários, que costumam realizar festas

²⁹ Sugerido por Barbosa e Rovai (2012, p. 135).

beneficentes, darão uma de suas festas. Todos da classe estão convidados. Só que, para poder entrar na festa, vocês precisam inventar um personagem (anfitriões, garçom ou garçonete, mordomo ou governanta, segurança, empregado ou empregada, convidado ou convidada, penetra, padre etc.). Todos devem improvisar um figurino que caracterize o personagem escolhido ³⁰.

Passos a seguir:

- Recortem pequenos pedaços de papel, que serão dobrados, posteriormente, para sorteio, um para cada participante.
- Escrevam, em apenas um dos pedaços de papel, a letra D de detetive. Em outro pedaço de papel, apenas um, escrevam a letra A, de assassino. E, por fim, nos demais papéis escrevam a letra V, de vítima.
- Dobrem os papéis de forma que não seja possível ver se há ou não algo escrito antes de abrir.

Objetivo: O objetivo do jogo, do ponto de vista do assassino, é matar todo mundo sem que o detetive descubra sua identidade. O ideal é que o assassino se revele apenas quando restar somente o detetive no jogo, após a morte de todos os outros participantes.

Do ponto de vista do detetive, o objetivo do jogo é descobrir quem é o assassino antes que todas as vítimas morram.

Execução: Promovam o sorteio dos papéis:

- Quem pegar a letra A será o assassino, que deverá matar suas vítimas com uma piscada de olho.
- Os alunos que pegarem as letras V serão as vítimas, que deverão morrer ao receber a piscada do assassino. A morte deverá ser encenada para que todos a percebam. Quem pegar a letra D será o detetive, que terá como missão prender o assassino, acusando-o publicamente. Para isso, precisa ficar atento a todos, tentando descobrir quem está dando as piscadelas.

³⁰ Em outra sala, o cenário já estaria, previamente, organizado.

Após o sorteio, durante o jogo, todos devem andar pela classe, executando alguma ação típica de seu personagem. Os garçons e as garçonetes, por exemplo, podem servir comidas e bebidas (e até comer e beber escondido, se preferirem). Os empregados e as empregadas podem ficar limpando o ambiente, cuidando para que esteja sempre limpo. Os seguranças podem falar em seus rádios enquanto observam a movimentação. Os convidados podem dançar, conversar, comer, beber etc. O assassino será um dos personagens, conforme escolha feita antes do sorteio dos papéis. Isso significa que estará disfarçado. Ele pode até mesmo ser um dos anfitriões da festa. O mesmo acontece com o detetive. Por isso, é muito importante que ambos estejam muito atentos às circunstâncias, pois se o assassino piscar para o detetive será desmascarado na hora. Por outro lado, o detetive precisa olhar para todos, discretamente, para evitar que o assassino perceba, por suas atitudes, que ele é o investigador.

Atenção: é importante que, nesta etapa do jogo, ninguém fale; todos devem comunicar-se apenas por mímica. Todos devem ficar atentos para eventuais piscadas. Cada vítima atingida pelo assassino deverá, antes de morrer, dizer um possível motivo para ter sido assassinada ou então dar alguma pista para o detetive. A pista dada não poderá ser muito óbvia. Se o detetive acertar quem é o assassino a partir da dica de alguma vítima, e a maioria julgar que a pista é muito óbvia, acaba a rodada na hora. Quando uma vítima começar a falar, todos devem parar de fazer sua ação e permanecer imóveis até que ela termine sua fala e morra. Nesse momento, todos podem esboçar alguma reação, provocada pela morte, por exemplo, um breve comentário do tipo: “Oh, meu Deus, morreu trabalhando!”. Mas logo devem voltar a fazer silêncio até que a próxima vítima seja atingida.

Exemplo de falas de vítimas: “Estou morrendo porque estava em um lugar onde não deveria estar, vi o que não poderia e soube o que não deveria”. “Vi a senhora Martin abraçando o jardineiro no pé de uma “árvore” ou “Nem sempre o mordomo é o culpado. Mas cuidado com os outros empregados”.

Notem que as frases dependem da criatividade dos jogadores. No momento em que o assassino pisca para uma vítima, ela precisa rapidamente refletir sobre a identidade do malfeitor e pensar em um motivo que possa ter causado sua morte.

O jogo acaba quando o detetive descobrir quem é o assassino, quando alguém dá uma pista muito óbvia ou quando restar apenas uma vítima, o assassino e o detetive ³¹. Dependendo do tempo que o detetive levar para descobrir o assassino, poderá acontecer outro sorteio para mais uma rodada.

Enigmas de detetive

A turma será dividida em dois grandes grupos para o desafio³².

Grupo 01 - Enigma n.º 01 - A fuga



Jack foi detido em uma prisão com o chão de terra e uma janela localizada a tal altura que ele não poderia alcançar. Na cela, não existe nada além de uma pá. Está fazendo muito calor, mas ele não tem nem água nem comida. Sendo assim, Jack tem apenas 2 dias para fugir, senão morre. **Como Jack poderia escapar da prisão, sendo que cavar um túnel não é uma opção, visto que isso levaria mais de 2 dias?**

Grupo 02 - Enigma n.º 02. Assassinato na escola

³¹ Após as orientações e quando todos tiverem entendido o jogo, o sorteio será feito. Todos os estudantes vestirão as roupas, colocarão os adereços e acessórios e irão para a sala onde o cenário está montado.

³² A imagem e o texto dos enigmas poderão ser impressos em papel para cartão.



No primeiro dia no novo ano letivo, durante o recreio, em uma das salas, foi encontrado o corpo do professor de Geografia. A polícia tinha 4 suspeitos: o jardineiro, o professor de Matemática, o professor de educação física e o diretor da escola. Todos disseram que estavam ocupados no momento do assassinato:

- O jardineiro estava podando os arbustos no pátio, localizado atrás da escola.
- O professor de Matemática estava aplicando o exame semestral.
- O professor de Educação Física estava jogando basquete com os alunos.
- O diretor passou o dia em seu escritório.

Justamente depois dos depoimentos, a polícia prendeu o culpado. Quem matou o professor de Geografia e como a polícia descobriu isso?

Ao final da atividade, os grupos poderão compartilhar com a turma como desvendaram o enigma recebido.

Encontro 02 (1 aula) – Levantamento dos conhecimentos prévios

Entregarei aos estudantes uma lista de palavras e pedirei que eles indiquem as que mais combinam com o gênero policial e pedirei que identifiquem a palavra “intrusa” em cada grupo de palavras; solicitarei que imaginem as circunstâncias em que as palavras estranhas ao grupo poderiam aparecer em narrativas policiais³³.

VÍTIMA	PRINCESA	SUSPEITO	TESTEMUNHA	CRIMINOSO
--------	----------	----------	------------	-----------

MISTÉRIO	ENIGMA	SUSPENSE	CALMA	MEDO
----------	--------	----------	-------	------

³³ Sugerido por Barbosa e Rovai (2012, p. 105).

CRIME	CASO	MAGO	INVESTIGAÇÃO	VINGANÇA
-------	------	------	--------------	----------

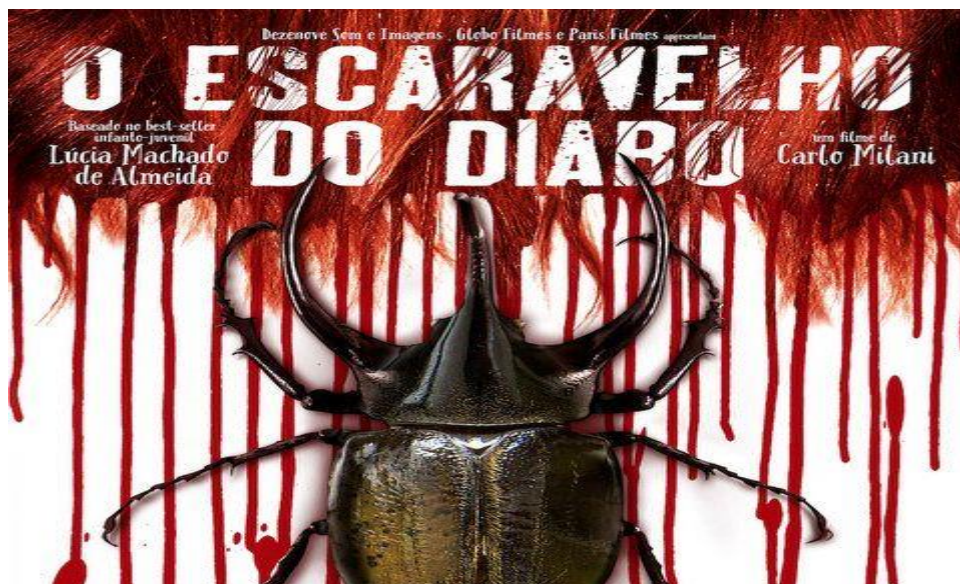
ASSASSINO	INOCENTE	COMPANHEIRO	CULPADO	ÁLIBI
-----------	----------	-------------	---------	-------

Encontro 03 (2 aulas) – Introdução e leitura do primeiro capítulo do romance *O Escaravelho do diabo*

Apresentação de duas obras culturais nas quais aparece a figura do detetive, do assassino e vítimas.

Exibição, em Power Point, do cartaz, da capa e da contracapa do DVD e o trailer oficial do filme de suspense e aventura *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani³⁴, lançado em 14 de abril de 2016. Após a apresentação, poderá ser feita a leitura das imagens: título, diretor, cores etc.

Cartaz do filme



Fonte: <https://smiletic.com/2016/05/13/o-escaravelho-diabo-livro-x-filme/>

Acesso em: 01 mar. 2020.

³⁴ Trailer oficial com 2:17 de duração <https://www.youtube.com/watch?v=XNUp3llp25w>. Acesso em: 14 out. 2019.

CAPA DO DVD



Fonte: <https://gigainfilmes.files.wordpress.com/2016/04/1d9cfo2bescaravelho2bdo2bdiabo2b25282016>

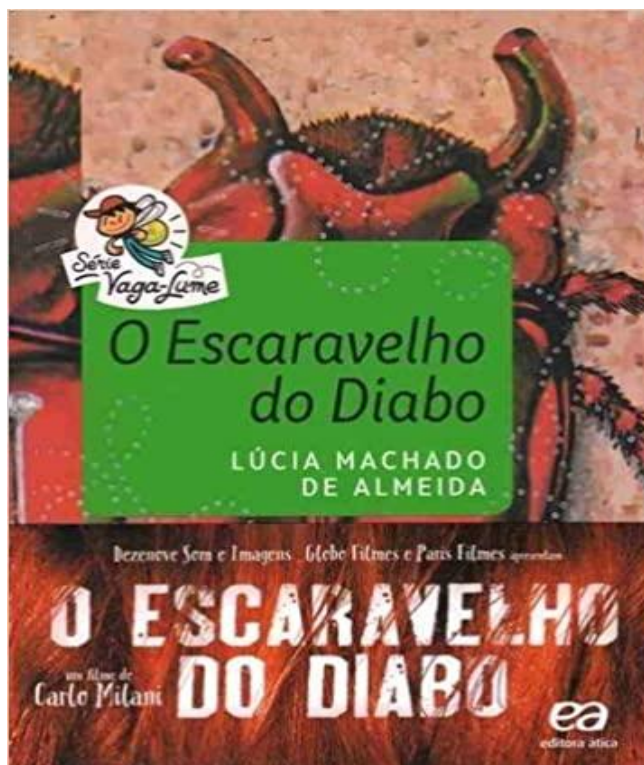
[2529.jpg](#). Acesso em: 01 mar. 2020.

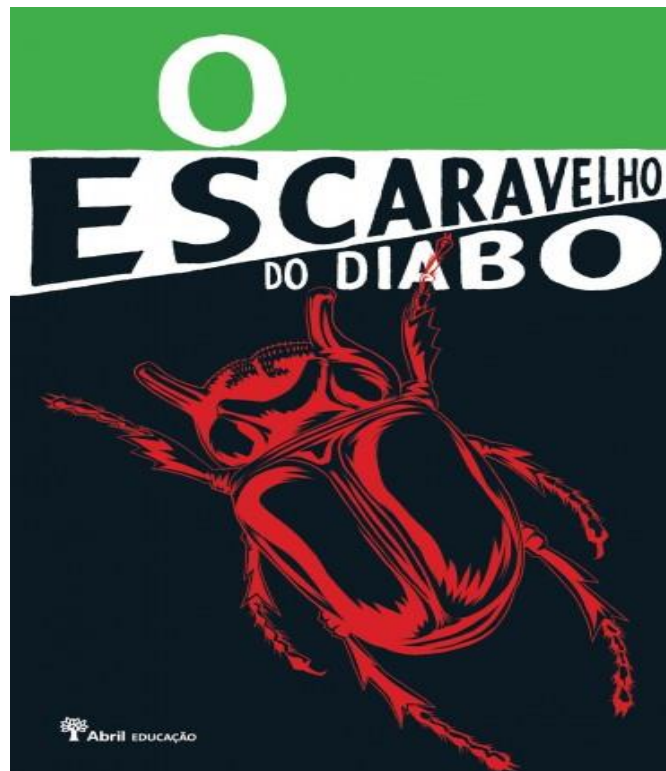
Exibição, em Power Point, das diferentes capas das edições do romance. Neste momento poderá ser feita a leitura das capas: título, autora, editora etc³⁵.

³⁵ Imagens disponíveis em

https://www.google.com/search?q=o+escaravelho+do+diabo&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewjfhYzEk5LvAhUXLbkGHR2LAAEQ_AUoAXoECAMQAw&biw=1366&bih=657#imgrc=p_3CVrRqjFFcmM. Acesso em: 01 mar. 2020.







Exploração da palavra “escaravelho”. Exibição de algumas imagens e de um vídeo do biólogo e veterinário Felipe Facklam sobre o período de primavera/verão e o aparecimento dos besouros rinocerontes³⁶.

Entrega e apresentação do livro *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida.³⁷ Traços relevantes da autora e demais elementos paratextuais, além da capa já lida.

Leitura dialogada, coletiva e oralizada do 1º capítulo e conversa a respeito das impressões da turma acerca do primeiro capítulo lido.

Combinar a leitura extraclasse dos capítulos II e III.

Encontro 04 (2 aulas) – Customização da capa do “diário de bordo”, primeiros registros e Leitura (Cap. IV e V)

Os estudantes poderão, caso queiram, customizar a capa de seu diário da maneira (com recortes de imagens, palavras e frases de revistas) conforme a sugestão trazida pela professora, ou de outra maneira conforme seu gosto³⁸.

Encerrando o tempo destinado à customização, iniciaremos os registros no diário, de maneira coletiva, como exemplo para as futuras anotações nos diários. Farei o registro no quadro seguindo algumas sugestões e ideias dos estudantes. Quem quiser, poderá copiar as ideias do quadro em seu diário.

Ao encerrar a customização, a turma será disposta em um grande círculo, e cada aluno poderá mostrar a customização da capa do seu “diário de bordo”, explicitando a escolha das palavras, das frases e das figuras.

Proposição de algumas perguntas de acordo com a leitura já realizada, levando-os a pensarem e a retomarem o enredo da narrativa³⁹.

Leitura dialogada, coletiva e oralizada dos capítulos IV e V.

Combinar a leitura extraclasse dos capítulos VI, VII e VIII.

³⁶ Veja em <https://www.youtube.com/watch?v=gRcusD-70mA>. Acesso em: 14 out. 2019. O vídeo tem 6:49, porém será exibido aos estudantes até 4:34.

³⁷ *No caso de aplicação deste trabalho, eu usaria a 11ª edição de 1984, da biblioteca de Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos, mas os estudantes usariam outras edições, o que enriqueceria a formação literária dos estudantes, que perceberiam o fato de que diferentes edições apresentam diferentes elementos paratextuais. Dezoito exemplares pertencem à biblioteca da Escola Estadual de Conselheiro Pena e os outros sete seriam adquiridos pela professora pesquisadora em livraria ou sebo.*

³⁸ Entregarei para cada estudante um caderno de capa dura que será “o diário de bordo”.

³⁹ As perguntas estarão no próximo capítulo, destinado à análise da sequência.

Encontro 05 (2 aulas) – Leitura dialogada e registro no “Diário de bordo”

Leitura dialogada dos capítulos IX e X.

Disposição da turma em grupos⁴⁰ para mais registros dos capítulos lidos no “diário de bordo”.

Encontro 06 (2 aulas) – Leitura e Montagem de cenas dos crimes ocorridos

Representação das cenas dos crimes: com fitas de isolamento e marcas do contorno do “corpo da vítima” no chão. As cenas ficarão expostas durante uma semana, em local de destaque na escola, de modo que possam despertar a curiosidade e o interesse dos outros estudantes pelas narrativas policiais.

Leitura dialogada, coletiva e oralizada dos capítulos XI e XII.

Combinar a leitura extraclasse dos capítulos XIV, XV e XVI.

Encontro 07 (2 aulas) – Apresentação das cenas e continuação da leitura na biblioteca

Apresentação das cenas dos crimes criadas no encontro anterior.

Leitura dialogada, coletiva e oralizada dos capítulos XVII e XVIII na biblioteca.

Combinar a leitura extraclasse dos capítulos XIX, XX e XXI.

Encontro 08 (1 aula) – Criação de painéis policiais

Em grupo, a turma criará painéis policiais⁴¹, de acordo com o enredo da obra *O escaravelho do diabo*, imaginando Alberto, junto a outro personagem, o investigador Pimentel.

Apresentação dos painéis, mostrando os crimes que resolveram destacar e as motivações para a escolha e a produção das imagens, bem como os sentidos de suas setas ou barbantes ligando informações investigativas.

⁴⁰ Durante o projeto, sempre que a proposta for em grupos, trios ou duplas, os estudantes poderão se agrupar de acordo com suas escolhas, atendendo o limite máximo de pessoas.

⁴¹ Os murais serão feitos em quadros de cortiça e expostos no pátio da escola. Os elementos para compor esse painel semântico deverão ser retirados dos dados textuais espalhados pela narrativa, e algumas imagens criadas pelo trio a partir das descrições presentes na obra, com destaque para os locais dos crimes.

Combinar a leitura extraclasse dos capítulos XXII e XXIII.

Encontro 09 (2 aulas) – Escrita no “diário de bordo”

Escrita nos diários: seus sentimentos a respeito de tudo o que acontece na narrativa; caso queiram, poderá haver uma troca de diários, para que assim possam intercambiar impressões sobre a obra.

Orientações em grupos menores sobre os registros no diário. Seguiremos esta etapa com a leitura compartilhada dos registros feitos nos diários, que estimula o leitor a se pronunciar sobre o texto, a apresentar seu ponto de vista.

Combinar a leitura extraclasse do capítulo XXII e XXIII.

Encontro 10 (2 aulas) – Leitura e interpretação

Atividade em dupla: “Se eu fosse...”. Os educandos escolherão e se colocarão no lugar de uma personagem da narrativa e escreverão a narrativa no “diário de bordo”.

Leitura dialogada, coletiva e oralizada dos capítulos XXIV e XXV na sala de leitura da escola.

Retomada das hipóteses iniciais levantadas pela turma.

Combinar com os estudantes a indicação da obra para alguém da família e haverá um momento para que relatem, na roda de conversa, como foi a recepção dessa indicação.

Encontro 11 (2 aulas) – Interpretação

Entrevista informal – Cada estudante elabora 5 perguntas por escrito sobre a obra e enviar para um colega responder.

Encontro 12 (2 aulas) – Leitura de resenhas da obra *O escaravelho do diabo*, Lúcia Machado de Almeida

Leitura de resenhas da obra lida⁴².

Encontro 13 (2 aulas) – Expansão

Exibição do filme *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani⁴³.

Combinar com os estudantes a indicação do filme para alguém da família e haverá um momento para que relatem, na roda de conversa, nos próximos encontros, como foi a recepção dessa indicação pela família.

Encontro 14 (1 aula) – Discussão, comparação das obras e leitura de resenhas do filme

Discussão coletiva e comparação entre os enredos das duas obras.

Em círculo, os estudantes comentarão a respeito da indicação do livro e do filme para familiares e amigos.

Leitura de resenhas do filme.

Encontro 15 (2 aulas) – Produção das resenhas

Divisão da turma em 4 grupos⁴⁴ para produção de resenhas das duas obras.

Encontro 16 (2 aulas) – Reescrita das resenhas

Feedback do professor a respeito das resenhas e reescrita.

Combinar um dia com a turma para ir à rádio.

Cada grupo elegerá um leitor para representar o grupo na rádio.

Encontro 17 (2 aulas) - A dinâmica do “amigo livro”

Apresentação da lista dos romances policiais e organização do “amigo livro”.

⁴² Disponível em: <http://madminds.weebly.com/blog/resenha-o-escaravelho-do-diabo>, <https://blog.ataba.com.br/o-escaravelho-do-diabo/> e <https://www.literalmenteuai.com.br/o-escaravelho-do-diabo-lucia-machado-de-almeida/>. Acesso em: 18 julho 2021.

⁴³Sugestão: fazer da sala de aula um cinema com direito a pipoca.

⁴⁴ Total de resenhas produzidas: 2 do filme e 2 do romance.

1. *Assassinatos na Rua Morgue*, Edgar Allan Poe (1 exemplar)
2. *Bem-vindos ao Rio*, Marcos Rey (2 exemplares)
3. *Dias perfeitos*, Raphael Montes (1 exemplar)
4. *E não sobrou nenhum*, Agatha Christie (1 exemplar)
5. *Enigma na televisão*, Marcos Rey (1 exemplar)
6. *Histórias Extraordinárias de Allan Poe*, Edgar Allan Poe (2 exemplares)
7. *O Assassinato no Expresso Oriente*, Agatha Christie (1 exemplar)
8. *O cão dos Barkervilles*, Arthur Conan Doyle (1 exemplar)
9. *O caso da borboleta Atíria*, Lúcia Machado de Almeida (5 exemplares)
10. *O caso dos dez negrinhos*, Agatha Christie (1 exemplar)
11. *O enigma de Iracema*, Rosana Rios (1 exemplar)
12. *O Gênio do Crime*, João Carlos Marinho (12 exemplares)
13. *O Mistério do cinco estrelas*, Marcos Rey (1 exemplar)
14. *O Rapto do Garoto de Ouro*, Marcos Rey (19 exemplares)
15. *Sangue fresco*, João Carlos Marinho (2 exemplares)
16. *Um cadáver ouve rádio*, Marcos Rey (29 exemplares)
17. *Um estudo em vermelho*, Arthur Conan Doyle (1 exemplar)

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Neste capítulo analisaremos, a partir da teoria apresentada nos capítulos anteriores, cada passo da sequência de atividades que seria desenvolvida na turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, citaremos cada etapa da sequência de atividades propostas nos encontros e discutiremos como essas atividades seriam desenvolvidas, suas finalidades, levando em conta os participantes da pesquisa, bem como a importância delas para o letramento literário.

Encontro 01 (2 aulas) – A motivação

Para o primeiro encontro seriam desenvolvidas com a turma duas atividades; a primeira, uma brincadeira, e a segunda, um desafio, ambas com a finalidade de preparar os educandos para receber o texto, visto que nesta primeira etapa de motivação, Cosson (2009) sugere que um elemento lúdico seja utilizado a fim de que o interesse pela obra seja despertado. Segundo esse autor, “De modo geral, as motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos educandos. Acreditamos firmemente que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária” (COSSON, 2009, p.56).

Além de motivar os estudantes e transformar a sala de aula em um ambiente prazeroso, tanto o “Jogo do Detetive⁴⁵” quanto os dois enigmas que seriam propostos à turma, nesse encontro, poderiam despertar o desejo e a curiosidade nos estudantes pela leitura da obra, além de já trazer elementos do romance policial que seria lido e do filme a que seria assistido.

Durante as atividades desse primeiro encontro, os participantes da pesquisa poderão se deparar com vítimas, culpados, detetives, criminosos, e um crime a ser investigado, além de tentar encontrar pistas, identificar os possíveis motivos para esses crimes para assim conseguir desvendar todo o enigma. Conviver com esses elementos a partir de tais atividades é também um fator importante para as próximas aulas de leitura, em especial a brincadeira escolhida para essa etapa, explora o segredo, questão relevante para a obra e a dinâmica de leitura que será proposta

⁴⁵ A professora trouxe os objetos e adereços necessários para organizar o cenário e figurino.

em sala de aula e em casa.

Ao finalizar o “Jogo do Detetive”, sentaremos em círculo e proporei algumas questões orais. Espero que todos comentem como se sentiram desempenhando determinado papel: “Como você se sentiu sendo vítima, detetive ou assassino? É fácil ser vítima, detetive ou assassino? Na vida, podemos escolher o que ser? O que leva uma pessoa a ser vítima, assassino ou detetive? Se na brincadeira não tivesse sorteio e você pudesse escolher o seu personagem, qual você gostaria de ser? Por quê?”.

Ainda em círculo, daremos continuidade ao diálogo, perguntarei à turma se já leram algum livro ou assistiram a algum filme, série em que aparecem tais personagens: assassino, detetive e vítima. Pedirei para que eles tentem se lembrar das personagens, suas características, utensílios e vestimentas utilizadas por eles, o jeito de ser etc. Nesses momentos de diálogo com a turma, é importante que a professora incentive a participação dos estudantes.

A partir dos comentários expostos, direi aos estudantes que eles poderão trazer as obras que citaram para que a turma toda conheça. Para isso pode-se combinar alguns detalhes como dia, horário, local e como poderia ser a apresentação dessas obras citadas por eles ⁴⁶. Tendo em vista que os estudantes poderão trazer outras manifestações culturais, esse encontro poderá contribuir para que os estudantes percebam e reconheçam a literatura como todas as formações de toque poético, ficcional, ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os níveis de cultura (CANDIDO, 2004).

Esse diálogo e as contribuições dos estudantes poderão enriquecer o projeto de trabalho, torná-lo mais flexível e abrangente, garantindo assim uma aprendizagem significativa, como preconiza Hernández (1998). Além desses benefícios mencionados, esse encontro poderá potencializar as obras que serão lidas em sala, pois os estudantes poderão associar as obras aos conhecimentos que já possuem. Isso está em consonância com a proposta de Cosson (2009): partir do conhecido para o novo; relacionar o novo ao conhecido. Esse diálogo poderá ampliar não só o universo da leitura, como também o repertório cultural da turma e da professora.

Na tentativa de envolver os estudantes, direi que os romances policiais

⁴⁶ Espera-se que os estudantes tragam mangás, *animés*, quadrinhos, séries etc. para que o projeto não fique apenas em torno das obras trazidas pela professora.

possuem milhões de leitores, de todas as idades, espalhados pelo mundo, que perdem o sono à procura do culpado, para descobrir, antes do detetive, quem é o assassino. Direi ainda que, devido ao grande sucesso dessas histórias, é bastante comum que os crimes saiam das páginas dos livros para o cinema, teatro, quadrinhos, *games*, brincadeiras e jogos de tabuleiros.

O encontro termina com um momento em que as duplas ou os trios poderão compartilhar com a turma como desvendaram o enigma recebido. Tendo em vista que alguns participantes da pesquisa se sentem inibidos, eu, como mediadora, tentaria envolver a turma para que todos participassem de todos os encontros e que, durante a conversa desse encontro, eles mencionassem a(s) vítima(s), o(s) crime(s), o(s) culpado(s), o(s) motivo(s), o (s) detetive(s), a (s) pista(s), e relatassem como identificaram esses elementos ao desvendar os enigmas.

Encontro 02 (1 aula) – Levantamento dos conhecimentos prévios

A atividade do encontro 02 pede para identificar a palavra “intrusa” nas listas entregues aos estudantes e imaginar as circunstâncias em que essas palavras estranhas ao grupo poderiam aparecer em narrativas policiais.

Essa atividade não só reforça o universo do romance policial, como também estimula os estudantes a expor e defender suas ideias. Haverá em outros encontros mais atividades que estimulam a oralidade, uma vez que o projeto visa também o aprimoramento do domínio discursivo dos participantes da pesquisa. Nesse e nos outros encontros, os estudantes poderão aprimorar o domínio discursivo na linguagem oral usando com segurança os recursos comunicativos que forem necessários para saírem-se bem nos contextos sociais em que eles atuam, além de saberem defender seus interesses e tomar posições coerentes e claras em suas interações. Esses são alguns dos benefícios acerca do trabalho com projetos no campo literário elencados por Colomer (2007).

Encontro 03 (2 aulas) – Introdução e leitura do primeiro capítulo do romance *O escaravelho do diabo* de Lúcia Machado de Almeida

As atividades do encontro 03 correspondem, respectivamente, às duas

etapas da sequência básica: introdução e leitura do romance e se dará na sala de aula com a turma disposta em semicírculo para a realização da roda de leitura. Como o objetivo da introdução é criar condições para que a obra seja recebida de maneira positiva, propomos a exibição, no Data Show, das capas de diferentes edições do romance, do cartaz e do trailer da versão cinematográfica do romance.

Durante a exibição das diferentes capas do romance, poderemos explorar as imagens, o título, o autor, e no caso específico do filme, destacaremos o diretor, a trilha sonora e as cenas que nele aparecem. Como a turma participante da pesquisa tem uma admiração por filmes, falarei a eles que ao final da leitura do romance assistiremos ao filme, de modo que as poucas cenas vistas no trailer poderão despertar a curiosidade e o interesse em começar a narrativa do romance.

A apresentação das capas de várias edições do romance é uma atividade que poderá enriquecer a formação literária dos estudantes, quando perceberem a variabilidade dos elementos em cada edição. Na etapa de introdução, Cosson (2009) sugere que o professor apresente a obra e o autor, justificando a escolha do texto, sem precisar se aprofundar muito no teor do que será lido. Como se trata do romance policial *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, entregarei a obra para que os estudantes manuseiem o livro. Justificarei a minha escolha: trata-se de uma história envolvente, um romance policial clássico e lido até hoje. A coleção Vaga-Lume conquistou uma geração de leitores a partir da década de 1970, fato comprovado pelas várias reedições do livro.

Nesta etapa, além da leitura da capa, é importante que sejam lidos os seguintes tópicos: contracapa, orelha e elementos pré-textuais introdutórios ao texto. A palavra “escaravelho” será explorada, neste encontro, pois se trata de um elemento importante na narrativa, sendo importante então que todos conheçam o seu significado. Os estudantes poderão falar o que eles sabem sobre o escaravelho e, em seguida, para a exploração dessa palavra, será exibido um vídeo com apresentação do biólogo e veterinário Felipe Facklam sobre o período de primavera/verão e o aparecimento dos besouros rinocerontes⁴⁷. Com o estudo, os estudantes poderão conhecer o significado dessa palavra, ampliar seus conhecimentos e reconhecer a diferença entre escaravelho e besouro.

Quando a professora dá oportunidade aos estudantes para falarem o

⁴⁷ Veja em <https://www.youtube.com/watch?v=gRcusD-70mA>. Acesso em: 14 out. 2019. O vídeo tem 06:49, porém será exibido aos estudantes até 04:34.

significado da palavra “escaravelho”, está valorizando os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes. Essa prática é defendida por Hernández (1998) quando aborda o planejamento a partir dos projetos de trabalhos e por Freire (1995), quando esse evidencia seu repúdio à educação bancária, sem levar em conta os saberes dos estudantes na construção do conhecimento. Ambos os autores, cada um em seu tempo, reforçam que o trabalho pedagógico precisa valorizar os conhecimentos que os educandos trazem de acordo com a realidade e vivências de cada um.

Na introdução serão elencados traços relevantes da autora e características do livro que já estão nas mãos dos estudantes: o exemplar a ser utilizado apresenta na capa o nome da série Vaga-lume e da editora Ática. O nome do ilustrador Mário Cafiero aparece apenas na ficha catalográfica. Na página 3, há uma breve biografia de Lúcia Machado de Almeida, com informações de sua formação e prêmios recebidos; e, na página 4, uma lista com os títulos das obras da autora, fontes que auxiliam o leitor na busca de novas leituras.

Esse momento de preparação para a leitura é de fato uma solenidade, como sugere Cosson (2009), nesta cerimônia os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como os dos anos iniciais, poderão receber uma obra e vivenciar momentos literários significativos em sala de aula (COLOMER, 2007).

O romance policial foi publicado, inicialmente, em capítulos semanais na revista *O Cruzeiro* (1956), em forma de folhetim. Devido ao público leitor da revista, a história agradou, primeiramente, a adultos e ganhou fama, em seguida, ao conquistar o público infantojuvenil brasileiro. A edição a ser apresentada à turma recebe fonte preta que ocupa todo o espaço da página branca. Há poucas ilustrações, que são de página inteira e em preto e branco, que têm função de recriar o texto verbal, ilustrando os episódios mais importantes da narração.

O romance compõe-se de vinte e cinco capítulos numerados em algarismos romanos. Os títulos de cada capítulo, juntamente com outros elementos textuais e paratextuais, serão analisados, em sala, nas mediações da leitura, pois são significativos e exploram cada momento da narrativa. Esses enfoques valorizam os objetivos do ensino literário na escola, pois vão ao encontro do entendimento de um corpus: conhecer a estrutura, os personagens e os cenários de uma obra literária (Colomer, 2007). Nos outros encontros, em especial no 10, serão vivenciadas atividades que poderá possibilitar um debate moral, assim esse projeto contemplará

outros enfoques, além dos aspectos de construção formal das obras literárias lidas.

Ao longo da apresentação, promoverei pausas para que os estudantes se manifestem com comentários acerca dos elementos mencionados ou outros que eles julguem necessário fazer. Como a introdução não pode se estender muito, uma vez que a sua função é apenas permitir que o estudante receba a obra de maneira positiva, as informações acima serão ditas de maneira pontual.

A leitura da obra será a próxima etapa da sequência. O primeiro capítulo será lido de forma dialogada, coletiva e oralizada na roda de leitura, começando por mim e seguindo pelos estudantes que manifestarem interesse. Mesmo que a roda de leitura seja considerada uma prática pedagógica e cultural utilizada na educação infantil e nos anos iniciais, ganhará espaço neste projeto dos anos finais do ensino fundamental, devido à sua relação com o ato de ler conjuntamente e por se tratar de promover o contato com narrativas literárias curtas ou longas.

O Glossário Ceale apresenta algumas atividades comuns da roda de leitura que estão presentes na sequência básica: “motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida” (CORRÊA, 2014, p.191-192).

A leitura é o período de mediação da interação entre o discente e o texto literário, buscando despertar no estudante a observação da experiência estética, ou seja, a percepção de como uma obra ficcional é construída por meio da palavra. Neste momento, o professor lê junto a obra, trabalha o vocabulário e a estrutura composicional do texto, mediando o processo de letramento literário, assim como nos fala Cosson (2009).

Após a leitura, haverá uma conversa a respeito das impressões da turma acerca do primeiro capítulo lido. Para isso, mediarei a conversa perguntando à turma: “Quem poderia ser Hugo? Que importância ele tem para a história? Que possíveis motivos existiriam para seu assassinato? Quais as expectativas que vocês têm a respeito da narrativa, partindo desse primeiro capítulo?”. Vale ressaltar que as respostas obtidas a tais perguntas serão hipóteses de leitura e que os questionamentos deverão ser retomados e rediscutidos ao longo da atividade pois, sendo necessário, o leitor reformula suas hipóteses durante a leitura.

Tanto nessa atividade de leitura do primeiro capítulo quanto nas outras, realizadas em sala de aula, ocorrerá a mediação pela professora, que lerá junto com

os estudantes, estimulando a utilização dos conhecimentos prévios de diferente natureza para interagir com o texto, alcançando assim os objetivos pretendidos.

Após a leitura do primeiro capítulo, combinarei com a turma que a leitura do romance será realizada, todos os dias, durante alguns minutos das aulas, e também extraclasse. Essa atividade poderá não somente possibilitar a criação de hábito da leitura, mas poderá ser capaz de aproximar a turma ao universo literário, sem contar que poderá ajudar os estudantes a ler melhor.

Pontuamos aqui a diferença entre a roda de leitura e o círculo de leitura: “no círculo, geralmente a leitura do texto é feita em tempo anterior ao momento de reunião do grupo de participantes” (CORRÊA, 2014, p.191-192). Como já mencionado, na roda, a leitura é atividade essencial. Isso não significa que a leitura não faça parte do círculo de leitura, principalmente no início da criação dele, e, que à medida que os participantes forem se organizando, podem se encontrar para compartilhar a leitura realizada anteriormente. Neste projeto de trabalho denominamos essa prática de “Círculo do Livro”.

Encontro 04 (2 aulas) – Customização da capa do “diário de bordo”, primeiros registros

Neste encontro entregarei a cada estudante um caderno que será “o diário de bordo”. Pelo perfil da turma, a atividade de customização da capa desse diário será bem recebida, e poderá ser um momento bem agradável em que os estudantes poderão ter um ótimo desempenho, tanto na execução dessa atividade quanto na apresentação da capa ao final do encontro. Em relação à tarefa de realizar registros nesse diário, os estudantes poderão se sentir desafiados, por se tratar de uma nova experiência.

Essa prática poderá contribuir para que tenham atitudes de leitores ativos, interativos e críticos diante dos textos literários lidos. Isso também poderá ajudá-los não somente ter opinião mais segura e fundamentada sobre os textos, como também perceber que a leitura é uma conversa entre o leitor e o autor, então há várias ações envolvidas: falamos, escutamos, concordamos, discordamos, interferimos, perguntamos. Assim, autor e leitor falam e escutam.

Os diários poderão servir para o registro de obras futuras que os estudantes lerão no “Círculo de livros”; assim, espera-se que, ao encerrar este projeto, os estudantes sintam vontade e tenham a iniciativa de dar continuidade aos seus registros. Na medida em que seus diários forem acabando, que eles façam outro e outros mais!

Encontro 05 (2 aulas) – Leitura dialogada e registro no “Diário de bordo”

Neste encontro, será realizada a leitura dos capítulos IX e X, na biblioteca, também de forma oralizada e coletiva. Os capítulos VI, VII e VIII já terão sido realizados de maneira extraclasse, conforme acordado com a turma.

Depois da leitura, proporei aos estudantes algumas perguntas, levando-os a pensar e a retomar o enredo da narrativa: “Vocês colecionam algum objeto? Já receberam algo estranho que não entenderam? O que Hugo recebeu? Hugo pensou ser uma brincadeira de Carlos, vocês já “pregaram uma peça” em alguém? Hugo queria descobrir quem mandou o escaravelho para ele e afirmou que, se realmente tivesse sido enviado por Carlos, mandaria de volta para ele, na mesma caixa, embrulhado no mesmo papel; vocês também reagiriam assim?”

Nessa atividade, retomaremos a leitura realizada pelos estudantes, valorizando a interpretação de cada um e suas vivências. Isso reforça o conhecimento do mundo por meio da experiência do outro, e nos mostra que “a literatura nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2009, p. 17).

Após a leitura, a turma será disposta em grupos os alunos poderão fazer mais registros dos capítulos lidos no “diário de bordo”. Como já mencionado nos capítulos anteriores, os livros não falam por si mesmos, uma vez que a leitura envolve a troca de sentidos compartilhados entre o autor, o leitor e a sociedade. Criar um “diário de bordo” pode ser um procedimento metodológico compatível com o objetivo de dialogar com o texto e compartilhar as interpretações das obras lidas. Nas palavras de Cosson (2009), diários:

É uma atividade inspirada nos diários de bordo ou diários de campo. O professor orienta o aluno a escrever um diário, registrando suas impressões sobre o livro durante a leitura. O aluno pode fazer o registro por capítulos ou determinado número de páginas. O diário pode assumir várias feições: o

diário de leitura, que é o registro feito em casa pelo aluno à medida que for cumprindo os prazos acertados com o professor. Esse diário pode compreender a leitura de vários livros ou apenas um, pode também ser feito para ser trocado com colegas ou ser arquivado na biblioteca; o diário dual, um diário feito a dois – cada aluno escreve uma parte, podendo assumir a feição de um diálogo, enquanto estão lendo o livro; o diário de classe, em que o professor e os alunos, coletivamente, escrevem relatos de leitura. Esse diário pode se referir a um único livro ou a diferentes livros que são objetos de leitura. Pode ser um registro realmente diário ou semanal, ou a hora e o dia do diário; o diário ilustrado, que consiste em criar diários, com recortes de jornais e revistas relacionadas aos textos lidos ou desenhos feitos pelos alunos (COSSON, 2009, p. 133).

Neste projeto, o instrumento será um diário de bordo e os registros serão realizados em sala, em casa, com a mediação do professor, por ser uma experiência desafiadora, pois é uma experiência nova, por isso serão disponibilizados mais encontros para tais registros, além de termos programado um encontro para fazermos “juntos” o diário, conforme roteiro disponibilizado no capítulo anterior.

Esse diário servirá para o registro das duas obras lidas no projeto, o romance *O Escaravelho do Diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, o filme *O escaravelho do diabo*, de Carlo Milani e as obras da dinâmica do “Amigo livro”.

Vale acrescentar que para Cosson (2009), o diário é uma forma de registro escrito efetivado pelo estudante para que ele seja avaliado pelo professor; no entanto, sem que haja constrangimentos, ou seja, não deve ser usado como instrumento impositivo. A proposta de criação de um “diário de bordo” nesse projeto não tem por finalidade medir o desempenho dos discentes, mas poderá ser um meio para obtenção de um *feedback* dos estudantes no que se refere à aprendizagem e, principalmente, à experiência literária deles. Enfim O “diário de bordo” poderá facilitar o registro das atividades revelando toda a trajetória pedagógica desenvolvida em sala de aula. Assim o professor poderá refletir sobre sua prática a partir da utilização desse procedimento metodológico.

Encontro 06 (2 aulas) – Leitura e Montagem de cenas dos crimes ocorridos

A primeira atividade desse encontro será a leitura dos capítulos XI e XII, uma vez que realizamos em classe a leitura dos capítulos IX e X no encontro 05.

Ao encerrar a leitura, a turma responderá, oralmente, às seguintes questões: “O que fariam ao receber tal encomenda pelos Correios? Quais personagens já receberam um escaravelho pelos correios? O que eles fizeram? O que aconteceu

com eles?”. Pedirei à turma para se atentar às principais suspeitas, aos crimes cometidos até então, às reações das pessoas e às pistas deixadas na narrativa. “Quem seria o *serial killer*? Quais ações da narrativa mais chamaram a sua atenção? Quais as reações dos envolvidos?”

Todas as questões serão entregues aos estudantes e eles poderão colar no “Diário de bordo”. Isso poderá direcionar as escritas, não no sentido de estarem seguindo regras, mas para poder ajudar na organização dos registros.

Ao propor essa atividade, o enredo da narrativa será retomado e isso, além de preparar a turma para receber a próxima tarefa, dará oportunidade para que as hipóteses já levantadas sejam confirmadas ou negadas. Esse momento servirá também para que outras hipóteses sejam levantadas pela turma.

Para Kleiman (2004, p.36), a formulação de hipóteses de leitura é “uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas”, no caso da leitura do romance policial, o leitor, a partir dos conhecimentos prévios procura uma pista para descobrir o assassino, tanto na estrutura do texto, quanto no seu conteúdo.

As atividades intercaladas com a leitura da obra são chamadas por Cosson (2009) de intervalos, que podem ser feitos de diversas maneiras: uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou outras atividades sobre o tema da leitura. Os intervalos são um convite para que a turma apresente o resultado tanto das leituras realizadas na sala de aula como também as leituras realizadas de modo extraclasse.

Nessas atividades o professor também poderá perceber as dificuldades de leitura dos discentes e tentar resolvê-las, sendo assim os intervalos funcionam como diagnóstico, assim por meio dessas atividades, serão promovidas interação do texto com os leitores e intervenções eficientes para a formação de leitor dos participantes da pesquisa.

Na próxima atividade, realizaremos um intervalo com uma atividade específica. A turma será dividida em grupos para montar as cenas⁴⁸ representando os crimes ocorridos na narrativa: com fitas de isolamento e marcas do contorno do “corpo da vítima” no chão. As cenas ficarão expostas durante uma semana, em local de destaque na escola, de modo que possam despertar a curiosidade e o interesse

⁴⁸ A professora dividirá os grupos de acordo com o número de mortes a serem representadas nas cenas e deixará o material necessário à disposição da turma.

dos outros estudantes pelas narrativas policiais. As cenas serão apresentadas no próximo encontro. Durante a realização da atividade, será possível que os estudantes, em grupo, representem as cenas com personagens e objetos, podendo reviver o enredo da narrativa e apostar seu palpite de quem seria o assassino dos crimes cometidos e representados naquelas cenas.

Encontro 07 (2 aulas) – Apresentação das cenas e continuação da leitura na biblioteca

Nesse encontro, cada grupo apresentará a cena do crime, podendo discutir as ideias, expor interpretações e partilhar as experiências geradas pela leitura literária; na apresentação, os estudantes relacionarão os elementos ali representados, além de descrever a cena, os personagens e o possível assassino.

Essas atividades estão em consonância com a proposta do letramento literário, e para realizá-las é necessário que os estudantes estejam em contato direto e constante com o texto literário, assim deixamos de privilegiar o consumo rápido dos textos trazidos pelos livros didáticos e damos possibilidade ao estudante para que ele manifeste seu olhar sobre o texto e não apenas receba uma interpretação institucionalizada pela escola.

Após a apresentação das cenas, a proposta de leitura se dará na biblioteca ou na sala de leitura. Essa programação valoriza esse ambiente, pois como cita Soares (1999), a biblioteca é uma das três instâncias em que se poderão efetivar várias estratégias para a formação de leitores e se promover uma adequada escolarização da literatura. Nesse espaço é possível explorar o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e encontrar várias possibilidades de uso da biblioteca. Outros autores também reforçam a importância da leitura na escola, destacando a biblioteca como possibilidade de promoção da prática leitora e desenvolvimento da concentração, autocontrole, rapidez entre outras implicações do ato de ler.

Encontro 08 (1 aula) – Criação de painéis policiais

Neste encontro, os discentes, dispostos em grupos, deverão criar um painel

policial, de acordo com o enredo da obra *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, imaginando Alberto, junto a outro personagem, o investigador Pimentel. Os elementos para compor o referido painel semântico deverão ser retirados dos dados textuais espalhados pela narrativa, por exemplo, as notícias sobre os crimes, os bilhetes deixados, propositalmente, pelo *serial killer* e algumas imagens criadas pelo trio a partir das descrições presentes na obra, as imagens dos embrulhos com os escaravelhos, as fotos de cenas de crime e da “fantasia” usada pelo assassino, o mapa da cidade de Vista Alegre, com destaque para os locais dos crimes etc. Todos esses elementos serão entregues aos grupos.

Durante a criação do painel, chamaria atenção dos estudantes para se lembrarem dos filmes policiais onde aparece a imagem de um quadro ou de um mural em que estejam concentradas as diretrizes da investigação: setas que conectavam fotos de suspeitos, notícias de jornal, palavras-chave etc., pois esses mesmos elementos poderão auxiliar tanto na construção do mural semântico quanto no momento da apresentação deles. Caso o professor julgue necessário, poderá exibir cenas de filmes onde aparecem cenas com mural semântico.

Depois que os murais estiverem prontos, os estudantes apresentarão, oralmente, seus painéis, mostrando os crimes que resolveram destacar e as motivações para a escolha e a produção das imagens, bem como os sentidos de suas setas ou barbantes ligando informações investigativas. Os murais serão feitos em quadros de cortiça e expostos no pátio da escola.

Ao criar os painéis e apresentá-los, os estudantes poderão se ver bem próximos do enredo e dos principais elementos do romance policial de enigma ou de detetive: um criminoso, um detetive, uma vítima e um crime a ser investigado; poderão perceber, entre as duas histórias da narrativa, que o crime perde destaque e o verdadeiro tema passa ser o esforço para se desvendar o enigma.

Encontro 09 (2 aulas) – Escrita no “diário de bordo”.

Tendo em vista que é a primeira vez que a turma possui um “diário de bordo”, esse encontro contribuirá para aperfeiçoar a escrita nele, uma vez que o objetivo é orientar a turma em grupos menores sobre os registros no “diário de bordo”. A partir

de orientações como “Escreva seus sentimentos a respeito do que acontece em cada capítulo da narrativa”, será possível estabelecer uma leitura dialógica entre autor e leitor, assim como seja provável que o leitor estabeleça um envolvimento com todos os acontecimentos narrados no texto.

Essa atenção para o cultivo do “diário de bordo” pode ser o estímulo inicial para que se estabeleça o encanto pela leitura e se desencadeiem muitas outras produções. Após a escrita, seguiremos esta etapa com a leitura compartilhada dos registros feitos nos diários, tendo em vista que esse compartilhamento estimula o leitor a se pronunciar sobre o texto, a apresentar seu ponto de vista. Caso os estudantes queiram, poderá haver uma troca de diários, para que assim possam intercambiar impressões sobre a obra.

A partir dessa experiência de produção do “diário de bordo”, podemos estabelecer diálogos com o autor e compartilhar nossas interpretações, e não apenas pedir para que o estudante leia, perpetuando assim uma resistência à promoção do letramento literário na escola.

Encontro 10 (2 aulas) – Leitura e interpretação

Como já estamos nos aproximando do desfecho da história, os estudantes poderão, mais uma vez, expor sua opinião sobre quem é o assassino. Em seguida, proporei a seguinte atividade em dupla: “Se eu fosse...”.

Os educandos escolherão e se colocarão no lugar de uma personagem da narrativa e escreverão o texto no diário. Tendo em vista que nessa atividade os estudantes serão incentivados a se expressar, por meio da experiência do outro, podemos perceber, nesse gesto, a contribuição da literatura para a humanização, no sentido de nos proporcionar mais compreensão e aceitação.

As duplas poderão ler o texto produzido para a turma. Como os educandos terão liberdade para escolherem o personagem, essa atividade poderá reforçar um debate moral a partir da literatura. Nesse momento, o estudante leitor tomará partido por determinado personagem em oposição a outro, valendo-se dos dilemas morais e filosóficos percebidos na obra.

A próxima atividade será a leitura dos dois últimos capítulos que será feita na biblioteca / sala de leitura da escola de forma oralizada. Após a leitura da obra,

discutirei com a turma sobre a leitura. Serão retomadas algumas questões sobre as hipóteses levantadas pela turma: “Qual a importância da morte de Hugo no primeiro capítulo? As expectativas foram confirmadas? O assassino era quem vocês suspeitavam? Quais pistas deixadas pelo autor foram relevantes para vocês descobrirem quem é o assassino? O que vocês acharam das personagens no final da história? O que chamou sua atenção no texto?”.

Esse momento de retomada das hipóteses será importante para que os estudantes percebam que, apesar das descrições dos lugares e das personagens, o leitor tem certa liberdade para imaginar o que leu de acordo com suas experiências de vida, ou seja, quando começamos a ler um texto, a partir do que está escrito, ou seja, das palavras ou da combinação delas, ativamos nossos conhecimentos prévios para retirar do texto também o que está implícito, pois sabemos que isso é importante para a compreensão dele.

O papel do leitor é muito importante para construir sentidos, por isso as atividades propostas neste projeto levam o estudante a identificar não só o que está no texto, como também o que está nele implícito e, a partir disso, ativar seus conhecimentos prévios e construir sentidos para os textos e “Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são os sentimentos, mas sim os sentidos dos textos” (COSSON, 2009, p. 28).

Para finalizar esse encontro, combinarei com os estudantes a indicação da obra para alguém da família, e haverá um momento para que relatem, na roda de conversa, como foi a recepção dessa indicação. Indicar uma obra a um familiar e/ou amigo também pode ser visto como uma pequena demonstração de interpretação, já que, para indicarmos um livro a alguém, sempre o fazemos argumentando, ou seja, apontando os motivos pelos quais tal livro merece ser lido. Isso denota entendimento e valorização da obra. Nas palavras de Cosson (2014, p.116): “A indicação da obra, após a leitura, para um amigo, porque se acredita que o texto tem algo a lhe dizer, é outra forma de participação que se faz quase automaticamente em ambientes não escolares”.

Assim, proporcionar tais atividades é criar espaços de leitura compartilhada nas classes onde os estudantes poderão ampliar os sentidos construídos individualmente, compartilhar a interpretação e de maneira consciente construir uma

comunidade de leitores.

Encontro 11 (1 aula) – Interpretação

A interpretação é o momento de exposição no qual o educando apresenta suas compreensões sobre a obra lida: “As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2009, p. 66).

Neste encontro, promoverei, em dupla, uma entrevista informal em que cada estudante terá um momento para elaborar 5 perguntas por escrito sobre a obra e enviar para um colega responder, de maneira que todos recebam as perguntas elaboradas. Pedirei à turma para que se sinta à vontade para expor suas interpretações sobre a obra lida.

Ao responder às perguntas, pode ser que os estudantes evidenciem, entre outras coisas: “O que mais o atraiu na leitura da obra?”, bem como “Em que sua leitura diverge da leitura do colega?”. E, poderão, a partir dessa atividade, ampliar os sentidos do texto lido individualmente e apreciá-lo ainda mais a partir da troca de ideias com seus pares.

Cosson (2009) distribui a interpretação em duas fases, uma interna e outra externa. Na interna, aprofunda-se o estudo do texto literário; na externa socializa-se o resultado dessa análise. Esse projeto de trabalho contemplará as duas fases, sendo que a atividade desse encontro se refere à fase interna, enquanto a proposta de compartilhar a obra com um familiar sugerida no encontro anterior se refere à fase externa da interpretação.

Encontro 12 (2 aulas) – Leitura de resenhas da obra *O escaravelho do diabo*, Lúcia Machado de Almeida

Nesse encontro, os estudantes, juntamente com a professora, farão pesquisas de resenhas da obra lida. Como esse gênero não é muito familiar e os estudantes o produzirão nos encontros seguintes para serem lidos na rádio comunitária, pedirei que, durante a leitura, os participantes da pesquisa se atentem

ao modo como o gênero é construído, ou seja, às suas características.

Cosson (2019) define a resenha como um texto:

que resulta da combinação de uma apresentação com uma apreciação. Um exemplo dessa combinação começa com a referência bibliográfica da obra lida colocada bem no alto da página, seguida dos elementos de identificação: título e nome do resenhista. O texto é iniciado com uma sinopse [...]. Depois vem a caracterização da obra em relação aos aspectos gráficos, elaboração textual, endereçamento (a que leitor o livro se destina), aspectos intertextuais e contextuais entre outros elementos. A parte final é a apreciação, que pode ser feita de forma comparativa ou uma síntese dos elementos que conferem algum valor àquela obra.

Já o resumo consiste em uma síntese objetiva, ou seja, informações básicas de um texto que foi lido, o resumo não deve apresentar conteúdo adicional. Ao final desse encontro os estudantes poderão perceber os objetivos de uma resenha, os tipos, suas características, além de distinguir resenha de resumo.

Quanto aos objetivos da resenha, destacamos os seguintes:

- Emitir a opinião do leitor sobre o livro lido;
- Despertar a curiosidade do leitor a partir de uma análise crítica;
- Indicar ou não a leitura da obra resenhada.

Assim, a distinção entre resenha e resumo ficará evidente. Diferentemente da resenha, a finalidade do resumo é agrupar as principais informações. Em relação aos tipos de resenha, existem dois: a resenha descritiva e a resenha crítica. Sendo a primeira informativa, nela estão descritas as informações contidas no texto original, abarcando-se uma apreciação acerca do livro. A segunda, também conhecida como opinativa, apresenta um juízo de valor do livro resenhado, pode ser a indicação ou um alerta sobre a leitura, enfim tem o propósito de convencer alguém sobre a leitura.

Durante a leitura das resenhas, será possível também observar como esse gênero, normalmente, se estrutura:

1. Identificação da obra resenhada: nome do autor, ano, título da obra;
2. Apresentação da obra: qual o assunto da obra, objetivo do autor, principais ideias explanadas;

3. Descrição da estrutura da obra: quantas partes, capítulos, tipo de narrador, número de páginas.

Encontro 13 (2 aulas) – Expansão

Com a finalização da leitura do romance, é propósito do projeto exibir o filme *O escaravelho do diabo*, do diretor Carlo Milani. Faremos da sala de aula um cinema com direito à pipoca. Cosson (2009, p. 94) denomina essa etapa de expansão como sendo “o momento de se investir nas relações textuais”, seja como extrapolação na leitura ou intertextualidade no campo literário. Nessa etapa, extrapolamos os limites de um texto para outros textos, destacando “as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2009, p.94).

A maioria dos estudantes já assistem a filmes em casa, e, quando iniciamos cada bimestre, o pedido para assistir a um dos filmes sugeridos pelo livro didático é unânime⁴⁹. Então, se a realidade dos estudantes é que eles estão próximos dos filmes e longe dos livros, a vontade de confirmar uma narrativa vista em um filme poderá contribuir para a aproximação deles com os livros literários.

Nesse momento, os educandos poderão constatar que livro e filme são obras independentes entre si, o que poderá reforçar a ideia de que uma obra não substitui a outra e poderá despertar, nos sujeitos envolvidos no processo, o desejo de ler outros livros que foram adaptados para o cinema, não só para comparar as obras, mas para estabelecer uma relação dialógica.

A atividade desse encontro poderá ser um estímulo para que os estudantes questionem, critiquem, perguntem, criem e construam conhecimentos coletivos, articulando o saber crítico, científico, mediados pela experiência de mundo.

Como já exposto, os estudantes da turma escolhida para a pesquisa, em sua maioria, sentem-se muito atraídos por vídeos e filmes. Além disso, as articulações dos textos literários com textos visuais, musicais e fílmicos podem contribuir para a prática de leitura e criar condições para que o estudante perceba que as diferentes manifestações artísticas se complementam.

⁴⁹ Na abertura de cada unidade do livro didático adotado, há sugestões de filmes, de acordo com a temática daquela unidade.

Dessa maneira, essa etapa de expansão pode valorizar o gosto dos estudantes podendo nos possibilitar a articulação do texto literário ao texto fílmico, a fim de concretizarmos uma tarefa de caráter motivacional de grande importância para a abordagem pedagógica. Essa articulação visa também ao desenvolvimento dos estudantes, pois pode ampliar a capacidade narrativa e descritiva deles, levando-os a decodificarem signos e códigos não verbais, a aperfeiçoarem a criatividade artística e intelectual, além de desenvolverem a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica aprimorando o olhar, podendo tornar-se mais críticos no consumo da cultura.

A utilização do filme nesse encontro seguiu os preceitos Napolitano (2011), ou seja, foram criadas condições para exibição e pensadas as habilidades desejadas, além de isso estar apropriado com a faixa etária e articulado com o currículo e/ou conteúdo. Cosson (2009) trata a utilização de filmes baseados em obras literárias como sendo um material interessante nessa etapa, mas, adverte que sua leitura seja vista como reelaboração dos textos e não como uma mera transcrição.

Assim, assistir ao filme é dar oportunidade para que o estudante encontre uma nova maneira de pensar e entender a história; espera-se que essa atividade não seja meramente ilustrativa nem substitua o professor, mas que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento da história exibida.

Ao final desse encontro, combinarei com os estudantes a indicação do filme para alguém da família e haverá um momento para que relatem, na roda de conversa, como foi a recepção dessa indicação. Como já vimos, com o tempo, essa prática pode se efetivar com muita naturalidade na comunidade de leitores.

Encontro 14 (1 aula) – Discussão, comparação das obras e leitura de resenhas do filme

Este encontro será dividido em três momentos. No primeiro, de maneira coletiva, faremos uma comparação entre os enredos das duas obras. Enquanto os estudantes forem discutindo sobre as diferenças (personagens e acontecimentos) que eles perceberam nas duas histórias, irei organizando na lousa e, depois, professora e estudantes poderão fazer o registro das anotações no “diário de bordo”. Os estudantes poderão se posicionar, dizendo se gostaram mais do livro ou da

adaptação cinematográfica e por quê.

As atividades desse encontro estão em consonância com a etapa de expansão, uma vez que é tratada por Cosson (2009, p.95) como a etapa da comparação, pois se trata de um trabalho “essencialmente comparativo. Trata-se de colocar duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação”. Saber se os estudantes entenderam os textos, realizar um levantamento de vocabulário, ouvir opiniões pessoais deles sobre o enredo, entre outras atividades, são exemplos de ações realizáveis, tanto para o romance quanto para o filme.

O segundo momento se efetivará em círculo, para uma roda de conversa, quando os estudantes comentarão a respeito da indicação do romance e do filme para familiares, assim como foi pedido na atividade. Nessa apresentação, é possível que os estudantes revelem também a preferência da família entre as duas obras, mesmo sem ter assistido.

A roda de conversa, assim como a roda de leitura, faz parte da rotina da educação infantil, mas a cada dia vem ganhando espaço tanto nas turmas de ensino fundamental quanto no ensino médio, e, se na educação infantil incentiva a comunicação oral, nos anos seguintes, incentiva o protagonismo juvenil, elemento importante para que os estudantes se envolvam em diversas práticas sociais.

Ao finalizar esse momento, perguntarei à turma se eles indicaram essas obras para mais alguém, além da família. Se nesse momento os estudantes revelarem ter compartilhado com um amigo, podemos dizer que estamos caminhando para comprovar as palavras de Cosson (2014) a respeito da espontaneidade de como essa ação se efetiva em uma comunidade leitura.

Por fim, o terceiro momento será dedicado à leitura de resenhas do filme. Nessa atividade, a leitura se fará como no encontro anterior, em que chamarei a atenção para as características e objetivos de uma resenha. Como os estudantes já tiveram um primeiro contato com esse gênero, espera-se que a leitura e o entendimento sejam mais eficazes.

Encontro 15 (2 aulas) – Produção das resenhas

Neste encontro a turma seria dividida em 4 grupos para produção de resenhas das duas obras. Ressalta-se que os estudantes já conhecem o propósito

do gênero a ser produzido e, principalmente, que essa atividade de produção textual está vinculada a um sentido, ou seja, os estudantes não escrevem apenas para o professor corrigir. Eles estão produzindo resenhas que serão lidas ao vivo em uma rádio comunitária. Assim poderá haver motivação em escrever esse texto, além de tal atividade desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas referentes à ampliação do letramento dos estudantes.

Quanto a essa atividade, Hernández (1998) e Geraldi (2012) dialogam no sentido de que, ao se desenvolver um projeto de trabalho, os procedimentos metodológicos caminham lado a lado para que a produção de textos na escola seja significativa.

Na produção das resenhas indicarei, novamente, nos grupos, os elementos que devem estar presentes nesse gênero textual. Como a resenha é um gênero retextualizado e sua produção se efetiva a partir da compreensão, da exposição e da apreciação do texto-fonte, nessa atividade, os estudantes poderão demonstrar todos esses aprendizados acerca da leitura dos dois textos lidos: o romance e o filme. Além de demonstrarem habilidades nas escolhas linguísticas para produzir esses textos.

Para produzir as resenhas, seguiremos as sete tarefas apresentadas e explicitadas por Dell'Isola (2007): as três primeiras são leitura, compreensão textual, identificação do gênero a que pertence o texto-fonte; a quarta é a retextualização de um gênero a outro; a quinta é a feitura da conferência para averiguar se o conteúdo do texto produzido tem relação com o conteúdo do texto-fonte. A sexta tarefa é a atenção à identificação do gênero em que deverá estar inserido o texto em produção e, por fim, a reescrita, revisando a conferência e a adequação ao gênero que se propôs produzir.

Assim, ao retextualizar, o estudante aprofunda não só o estudo do gênero textual a que pertence o texto-fonte, mas também do gênero para o qual o texto será adaptado. Cosson (2009), assim como Dell' Isolla (2007), também apresenta as estratégias de retextualização como processos de transição de um gênero a outro. Para ambos a retextualização corresponde ao processo intermediário. Como a divulgação do gênero produzido ocorre no processo final, é a ele que corresponde a fase externa da interpretação.

Mediarei essa tarefa orientando os grupos para que, durante a produção,

releiam seus textos, observando o sentido, a organização sequencial das ideias, os recursos coesivos, as ambiguidades, a pontuação, a caligrafia, a ortografia, o uso de letras maiúsculas, a separação silábica, o uso de parágrafos, a concordância verbal e a nominal.

Encontro 16 (2 aulas) – Reescrita das resenhas

Neste encontro os estudantes farão a revisão de seus textos. Essa prática ainda é pouco ensinada na escola, visto que não é dada aos discentes a oportunidade de revisar o seu próprio texto. Os termos “revisão”, “reescrita” e “refação”, além de substituir a antiga expressão “correção de texto”, revelam uma tentativa de abandonar a prática exclusiva do professor que corrige e entrega o texto para o estudante com erros destacados (BRANDÃO, 2007).

Assim como Dell’ Isolla (2007) e Cosson (2009), Brandão (2007) ressalta que, diferentemente da correção, a revisão é uma etapa da produção de texto e se dá por meio da parceria entre professores e estudantes. Nesse encontro, ao revisar seus textos, os estudantes refletirão sobre sua própria produção e poderão, por mediação do professor, encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer nos textos.

Na revisão é preciso que aquele que escreve se desloque entre os dois papéis: escritor e leitor do seu próprio texto. Essa etapa da produção de texto deve acontecer tanto no processo quanto no produto, sendo que Brandão (2007) sugere que a revisão do produto seja feita em outro dia para que os escritores e leitores possam enxergar as lacunas e falhas que ocorreram no momento da produção.

Assim, do mesmo modo que a leitura não termina quando se lê a última palavra do texto, ao escrevermos, a nossa tarefa nem sempre termina ao grafar cada oração ou cada parágrafo de um texto. [...] a revisão não ocorre apenas ao final do escrito, em função de um planejamento feito antes de se começar a escrever. [...] ao escrever um texto, dentro ou fora da escola, estamos, continuamente, realizando revisões durante o processo de produção do escrito e (re) planejando o que virá mais adiante. Na verdade, na maior parte das vezes, é isso que ocorre, seja de modo mais ou menos consciente, seja de modo mais ou menos amplo e eficiente e nas diversas possibilidades de escrita: individual, em dupla ou coletiva. (BRANDÃO, 2007, p.123 e 124).

Como a produção das resenhas foram feitas em grupos, a revisão também se dará dessa mesma maneira. Sabendo que no encontro anterior, durante a produção

das resenhas, já terei orientado os grupos com comentários a respeito dos textos, de maneira explícita, sugerindo a releitura dos textos, observando as orientações para que seus textos fiquem mais adequados ao gênero em questão e tendo em vista que também já tive oportunidade de ler as produções entregues pelos estudantes, devolverei os textos para revisão acompanhados de bilhetes, salientando aspectos positivos alcançados bem como alertas e sugestões para melhoras nos textos. Esses procedimentos foram sugeridos por Brandão (2007).

Ao reler os textos, os próprios estudantes poderão reescrevê-los, observando os itens elencados, tanto nos bilhetes entregues pela professora, quanto nas orientações feitas anteriormente. Após a revisão de todos os textos, cada grupo elegerá um leitor para representar o grupo na rádio, e as resenhas produzidas em sala de aula serão lidas na rádio comunitária em um “Momento literário”. A tarefa de escolher um representante poderá auxiliar no senso crítico, provocar mais curiosidade, observação e consciência de participação nas escolhas, bem como amadurecimento na realização de trabalho em grupos.

Dito isso, será combinado um dia para conhecermos a rádio e realizar a leitura das quatro resenhas produzidas, sendo duas do romance e duas do filme. Essa atividade de leitura na rádio, além de significar a produção de texto, poderá também desenvolver a oralidade e a entonação. Os estudantes saberão que as resenhas produzidas por eles, em sala de aula, serão lidas na rádio, podendo chegar aos familiares e demais pessoas da comunidade. Com isso, os participantes da pesquisa poderão demonstrar interesse e prazer em desenvolver as atividades propostas.

Para Baltar (2012) a rádio escolar é “capaz de promover multiletramentos na escola, em especial o midiático radiofônico. Mesmo que a rádio a ser utilizada no projeto seja a comunitária, dará condições para que os estudantes possam desenvolver, dentre outras, a competência discursiva, pois compreenderá os discursos que compõem e transitam nesse ambiente e nesses textos.

A competência discursiva “é dinâmica e está em constante desenvolvimento, pois é atualizada a cada momento em que ele participa de uma atividade situada de linguagem, de forma ativa e responsiva” (BALTAR, 2006, p.48). Assim, quanto maior for a gama de gêneros textuais, orais ou escritos, maior poderá ser a chance de confirmar o desenvolvimento a competência discursiva dos estudantes.

Para finalizar o encontro, combinaremos um dia para iniciarmos a organização da dinâmica “amigo livro”. Essa atividade estimulará a leitura contribuirá para a ampliação do repertório literário dos estudantes, uma vez que conhecerão mais obras literárias e poderão também ao abrir mais um livro literário, assim como as outras atividades realizadas nesse projeto, poderá contribuir para reforçar a ideia de Silva (2005) de que o leitor não nasce pronto, não é questão de dom, herança genética nem de “passe de mágica”; é, pois, função da escola promover a formação do leitor.

Encontro 17 (2 aulas) - A dinâmica do “amigo livro”

Ao iniciar o encontro, apresentarei uma lista de narrativas policiais ⁵⁰ à turma perguntando aos estudantes quais das obras eles têm, quais já leram e quais gostariam de ler. Qual delas lhes chamou mais atenção e por quê. Ressaltarei que, assim como já combinado, ao falar do livro, ou ao indicá-lo a alguém, é imprescindível não revelar o desfecho da história.

Encerrando o momento de escuta, explicarei a eles a dinâmica intitulada “amigo livro”, direi a eles que é semelhante à brincadeira “amigo oculto”, muito conhecida por eles. Entendida a dinâmica, será realizado o sorteio com o nome de cada educando, de maneira que o amigo sorteado corresponderá ao amigo secreto; e, no dia marcado, acontecerá a revelação do “amigo livro”, em uma confraternização com a família, equipe gestora e equipe docente da escola.

Após o sorteio, iremos à biblioteca para que cada estudante pegue o seu título preferido e inicie a leitura. Explicarei à turma que, ao encerrar a leitura do livro, acontecerá a confraternização. Para isso, combinaremos uma data, quando o livro será oferecido a seu amigo, seguindo o modo de indicação da obra já lida por ele.

Essa dinâmica pode ser um encorajamento por parte da professora, para que os estudantes descubram sentidos na leitura, evitando-se, assim, o efeito perverso de afastamento deles em relação à leitura, já esclarecido por Colomer (2007). Espera-se que, com a proposição do “amigo livro”, possamos cumprir a função da escola de ser, oficialmente, o lugar em que se deve desenvolver várias estratégias

⁵⁰ A professora fará o empréstimo dos exemplares para a execução do projeto. Os livros pertencem à biblioteca da escola, à biblioteca municipal – Biblioteca Raimunda Soares Sturzeneker – que funciona no prédio da Sec. Municipal de Educação e Cultura, bem próxima da escola, à biblioteca da E. E. De Conselheiro Pena, localizada também no município e alguns livros pertencem à professora.

de leitura, e que, mesmo sendo um processo longo, é importante ressaltar que quanto mais lemos, mais desenvolvemos outras estratégias.

A partir desse projeto esperamos ser possível que, tanto o professor quanto os estudantes percebam e compreendam a evolução do leitor entre a leitura de uma obra e outra.

Por fim, a seleção dos livros para essa dinâmica⁵¹ desafia os estudantes com leituras progressivamente mais complexas, uma vez que na lista foram contempladas obras pertencentes à literatura infantojuvenil e à literatura universal. Essa questão visa, conforme Cosson (2009), a ampliar os horizontes de leitura.

⁵¹ A professora fará o empréstimo de alguns exemplares para a execução do projeto. Ressaltarei que a primeira obra da lista difere das demais, pois se trata de um livro de contos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha atuação como professora, nos três níveis de ensino da educação básica, permitiu-me perceber certo distanciamento dos estudantes, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos livros literários. A partir de estudos e reflexões, pude constatar que muitos são os fatores que contribuem para esse distanciamento, assim como também são muitos os prejuízos acarretados, principalmente, para a formação literária dos educandos.

Dentre os fatores que contribuem para o problema apontado, destacamos em nossa pesquisa a inadequada escolarização da literatura por parte do professor e o desinteresse e as dificuldades apresentados pelos estudantes quando lhes são propostas atividades que envolvem a leitura de alguma obra.

Nesse sentido, a leitura de fragmentos de textos trazidos pelos livros didáticos é supervalorizada, em detrimento da leitura integral de uma obra literária; o texto literário é usado nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais e os projetos literários são, em sua maioria, realizados de forma superficial, sem fundamentação teórica e sem a leitura completa de uma obra.

Diante disso, iniciamos o estudo sobre letramento literário na escola que teve como objetivo geral elaborar um projeto de trabalho para o ensino da literatura através da sequência básica para leitura literária, com adaptação da sequência expandida, com foco na formação de um público leitor motivado a indicar leituras através das resenhas, na rádio comunitária, para proporcionar uma compreensão de mundo através da literatura, a fim de ampliar a análise de estratégias linguísticas de construção de textos e as habilidades de interação dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Constatamos que esse objetivo foi alcançado, visto que a sequência foi elaborada com atividades de leitura de um romance policial, de um filme adaptado e também leitura e produção de resenhas.

Para tanto, traçamos os objetivos específicos de nossa pesquisa que se referem tanto à fundamentação teórica quanto à metodologia. É importante ressaltar que, inicialmente, o projeto de trabalho elaborado seria, de fato, desenvolvido na turma do 9º ano, mas diante do cenário mundial – pandemia do novo coronavírus – algumas das fases inerentes ao trabalho de conclusão do Profletras não puderam

acontecer devido à suspensão das aulas presenciais. O questionário diagnóstico para conhecer melhor tanto o perfil socioeconômico dos estudantes como o perfil do leitor e o perfil de estímulo da literatura na escola foi elaborado, porém sua aplicação também ficou comprometida. Assim, as descrições referentes ao perfil dos participantes contidas neste estudo foram obtidas a partir dos conhecimentos empíricos da professora.

Pesquisamos o referencial teórico sobre os processos de alfabetização, letramento e letramento literário (a escolarização da literatura) e a formação de leitores. Dessa forma, esse objetivo específico, como os demais foram alcançados, na medida em que compreendemos, a partir desse referencial e do contexto de pesquisa, como as etapas da Sequência Básica e uma etapa da Sequência Expandida contribuirão para desenvolver o letramento literário dos estudantes. A leitura aprofundada dos teóricos aos quais fomos apresentados durante a pesquisa nos deu oportunidade de adquirirmos conhecimentos metodológicos imprescindíveis não só para enfrentarmos novos desafios no que se refere à promoção de uma adequada escolarização da literatura como também para compreendermos a necessidade de práticas inovadoras nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa partiu da seguinte hipótese: a proposta do letramento literário, visando à formação literária, através da sequência básica, seria capaz de inserir o estudante no mundo dos livros e ver na literatura um poder humanizador? E, mesmo não podendo ser confirmada, essa hipótese foi repensada durante a elaboração das atividades e se evidenciava, principalmente, quando um romance policial era lido por mim. A cada livro literário que saía de minha estante, pensava nos participantes da pesquisa e em como eu havia me aproximado dos livros literários.

As atividades de leitura, de oralidade e de escrita foram elaboradas a partir das obras literárias selecionadas na pesquisa de forma que poderão contribuir para a formação e a ampliação da experiência literária dos estudantes, tornando-os autônomos e oportunizando um contato mais efetivo com a biblioteca escolar/ sala de leitura e com seu acervo.

Ressaltamos a grande eficácia dessas atividades por se tratar de um trabalho detalhado da obra e por isso um projeto prolongado. Inicialmente, a duração do projeto de trabalho foi para mim uma preocupação, mas a resposta a essa questão, inerente à prática pedagógica, veio dos referenciais quando nos mostraram que

projetos prolongados são eficazes e, portanto, representam um ganho tanto para os estudantes quanto para os professores. Quando essas atividades forem desenvolvidas, poderemos ver os resultados de práticas iniciadas na escola e levadas para a vida.

A utilização da rádio, nesse projeto, confirma a necessidade de promover a escrita como uma atividade significativa, no sentido de que os estudantes serão motivados a produzir textos reais, mesmo sendo produzidos na escola. Dos processos metodológicos apontados, destacamos o “Diário de bordo” e o “Círculo do Livro” por serem recursos e procedimentos que materializam a conversa entre leitor e texto. E, a partir deles, poderíamos coletar muitos dados da pesquisa para confirmar/negar a hipótese e perceber o caminho percorrido pelos educandos neste projeto.

O modelo de Sequência Básica e de Sequência Expandida empregados nessa pesquisa é uma sugestão didático-metodológica que pode ser desenvolvido por professores, em todas as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de acordo com as adequações e os gêneros textuais selecionados.

Outra contribuição importante da nossa pesquisa é a possibilidade de ampliar os estudos já existentes sobre o tema, visto que ainda há outros letramentos difusos na sociedade, como o letramento social, o letramento multissemiótico e o letramento crítico.

Durante a pesquisa, encontrei muitas dificuldades, começando pelos 400 Km das viagens semanais para Belo Horizonte – MG, passando pela difícil tarefa de conciliar a extensa jornada de trabalho, os horários de estudo e o tempo para as atividades acadêmicas e, por fim, aceitar a ideia de que o projeto de trabalho não poderia ser desenvolvido, sobretudo porque os estudantes não dispõem de equipamentos tecnológicos.

Esperamos que a sequência de atividades elaborada nesse estudo seja desenvolvida por mim e por outros professores a fim de que todos os objetivos sejam alcançados. Esperamos ainda que nossa pesquisa inspire novas práticas pedagógicas para o ensino de literatura.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera. Teixeira de. *Literatura: saberes em movimento*, *Literatura e Educação: Diálogo*. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALMEIDA, Lúcia Machado de. *O Escaravelho do Diabo*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Teoria de Romance*. São Paulo: UNESP, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALTAR, M. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012. v. 4.
- BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com jornal de sala de aula*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. "A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino" In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, vol. 20).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. "Leitura e política". In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.77 - 91.

CAFIERO, Delane. "Letramento e leitura: formando leitores críticos". IN: *BRASIL, Ministério da Educação. Literatura: ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010*. p. 91. (Coleção Explorando o ensino, vol. 20)

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

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

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Roda de leitura. In: FRADE, Isabel C. Alves da Silva et al. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 291-292.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário - Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

COSSON, Rildo. "O espaço da literatura na sala de aula". In: *BRASIL, Ministério da Educação. Literatura: ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010*. p. 55- 69. (Coleção Explorando o ensino, vol. 20)

FAJARDO, Andressa. *Luís Dill e a narrativa para jovens: o gênero policial*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) — Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2014. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/afajardo.PDF>. Acesso em: 29 mai. 2020.

EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de

Janeiro: Lucerna, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. "A criança e a linguagem: entre palavras e coisas". In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Org.). *Literatura Saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autentica, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. "Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares". In: HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 61-84.

JOBIM, José Luís. "A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar". In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 116.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-52.

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?" In: *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker(Org.). São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. "Gramática e literatura: desencontros e esperanças". In: GERALDI, Wanderley (Org.). *O texto na sala e aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 17 - 25.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, Cátia Toledo. *À Sombra da Vaga-lume: Análise e recepção da Série Vaga-Lume*. Tese (Doutorado em Letras) — Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/13438/Mic?sequence=1>. Acesso em: 30 jan. 2020.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

NUNES, Lidiane Carvalho. *O crime como método: um estudo da literatura policial na obra de Mayrant Gallo*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) — Pós-Graduação em Estudos Literários. Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2014. Disponível em

<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/61/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Acesso em: 25 jun. 2020.

O ESCARAVELHO do Diabo. Direção de Carlos Milani. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2016. DVD (102 min.).

OZAKABE, Haqira. “Ensino de gramática e ensino de literatura”. In: GERALDI, Wanderley, (Org.). *O texto na sala e aula*. São Paulo: Anglol, 2012. p. 30.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker, (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.p. 61 - 79.

REIMÃO, Sandra Lúcia. *O que é romance policial*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

RETTENMAIER, Miguel. “A fogueira de livros e a era do computador”. IN: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.p. 163- 186.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. d. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Yara dos Santos Augusto. Considerações sobre o gênero romance policial e a obra O Crime da Gávea de Marcílio Silva. Terra roxa e outras terras. *Revista de Estudos Literários*, volume 15 – A representação literária da violência urbana, jun. de 2009 – ISSN 1678-2054. Disponível em http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol15/TRvol15j.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVA, Márcia Cabral da. MARTINS, Milena Ribeiro. “Experiências de leitura no contexto escolar”. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010, p.23-40. (Coleção Explorando o ensino, vol. 20)

SILVA, Márcia Cabral da. MARTINS, Milena Ribeiro. “Experiências de leitura no contexto escolar”. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, vol. 20)

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. “A escolarização da literatura infantil e juvenil” IN: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte:Autêntica, 1999. p.17 - 48.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista*

Brasileira de Educação, n. 25, p.5 – 17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda Becker. Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/5/pdf/00220354.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

THESOUL PUBLISHING. *Incrível.club*, 2019. 7 Enigmas de detetive para testar sua mente. Disponível em:< <https://incrivel.club/admiracao-curiosidades/7-enigmas-que- apenas-os-verdadeiros-detetives-poderiam-resolver-305660/>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. “Tipologia do romance policial”. In: *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

VIEIRA, Adriana Silene. FERNANDES, Célia Regina Delácio. “O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades”. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 107-126. (Coleção Explorando o ensino, vol. 20)

ZILBERMAN, Regina. “A escola e a leitura da literatura”. IN: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 35.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A — Questionário que será aplicado aos estudantes

QUESTIONÁRIO QUE SERÁ APLICADO AOS ESTUDANTES
<p>Este questionário tem por objetivo conhecer o perfil leitor e o perfil de estímulo da literatura e para investigar a situação do ensino da literatura e a frequência de dedicação à leitura literária na escola (hábito, frequência, rotina e uso da sala de leitura/biblioteca escolar. Responderão a este questionário os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos.</p> <p>ATENÇÃO: suas informações serão mantidas em sigilo nesta pesquisa.</p>
<p>Responda às questões, preenchendo o campo de resposta com aquilo que mais se aproxima da sua realidade.</p>
<p>01. Qual é o seu nome completo?</p>
<p>02. Onde você mora? () Zona rural () Zona urbana</p>
<p>03. Você gosta de ler? () sim () não Por quê? _____ Se sim, quais tipos de texto? () contos () poesias () técnicos () informativos () literatura infantil () romance () ficção científica () crônicas () novelas () HQ outros:</p>
<p>05. Em que local você costuma ler? E em que momento?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>06. Teria algum livro que você leu recentemente e que indicaria a algum professor, colegas, amigos? () NÃO () SIM - Qual? _____ Por que indicaria este livro? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>07. Onde obtém os livros para sua leitura?</p> <p>_____</p>
<p>08. Você sente prazer em frequentar a sala de leitura/biblioteca escolar? () sim () não Justifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>09. Com que frequência você visita a sala de leitura/biblioteca escolar? () diariamente () algumas vezes por semana () de vez em quando</p>
<p>10. Você lembra qual foi o último livro que leu na sala de leitura/biblioteca escolar? () sim – Qual? _____ () não</p>

<p>11. Além de livros, o que tem na sala de leitura/biblioteca da sua escola?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>12. Você está lendo algum livro atualmente?</p> <p>() Sim. Qual? _____</p> <p>() não</p>
<p>13. Você costuma ler textos literários além dos indicados e propostos pela escola?</p> <p>() sim () não</p>
<p>14. Você tem acesso à Internet? () não () sim - Onde e/ou de que forma.</p> <p>_____</p>
<p>15. Você costuma ler textos literários na Internet?</p> <p>() sim - quais e com que frequência? _____</p> <p>_____ () não</p>
<p>16. Quanto tempo você fica na Internet por semana?</p> <p>() de meia hora a 1h30 () de 1h a 3h () de 3h a 6h () acima de 6h () acima de 12h</p>
<p>17. Quantos livros literários há em sua casa?</p> <p>() o bastante para encher uma prateleira (1 a 20)</p> <p>() O bastante para encher uma estante (20 a 100)</p> <p>() O bastante para encher várias estantes (mais de 100)</p> <p>() Nenhum</p>
<p>18. Você acha que é importante ler ?Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>19. Você assiste a filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula?</p> <p>() sim () não</p>
<p>20. A escola o/a estimula a ler?</p> <p>() sim () não</p>
<p>21. Você procura um livro para ler:</p> <p>() por iniciativa própria () por indicação do professor () por indicação de um amigo () pelo título ou nome do livro () pela capa e figura () quando ganha de presente () quando o vê na biblioteca () outro jeito:</p>
<p>22. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:() ficar no início () parar na metade () ir até o final () só olhar a capa e as figuras</p>

23. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:

- brincar assistir TV ler trabalhar praticar esporte
 outra coisa: _____

24. O que mais dificulta seu hábito de ler?

- tempo lentidão na leitura dificuldade de uso da biblioteca
 outros: _____

25. Você entende o que lê? Sim Não Às vezes

Porque _____

26. Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

Apêndice B — Questionário que será aplicado ao professor em uso da biblioteca escolar

QUESTIONÁRIO QUE SERÁ APLICADO AO PROFESSOR EM USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR	
<p>Este questionário tem por objetivo conhecer o perfil leitor e o perfil de estímulo da literatura e para investigar a situação do ensino da literatura e a frequência de dedicação à leitura literária na escola (hábito, frequência, rotina e uso da sala de leitura/biblioteca escolar). Responderão a este questionário os professores que atuam na biblioteca ou sala de leitura da Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos.</p> <p>ATENÇÃO: suas informações serão mantidas em sigilo nesta pesquisa.</p>	
<p>Responda às questões, preenchendo o campo de resposta com aquilo que mais se aproxima da sua realidade.</p>	
01. Qual é o seu nome completo?	
02. Qual a sua formação acadêmica?	
03. Onde você mora? <input type="checkbox"/> Zona rural <input type="checkbox"/> Zona urbana	
04. Há quanto tempo você exerce o papel de professor em uso da biblioteca nesta escola? <input type="checkbox"/> mais de um ano <input type="checkbox"/> menos de um ano	
Outros:	
05. Você gosta de ler livros de literatura? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
<p>Se sim, quais? <input type="checkbox"/> contos <input type="checkbox"/> poesias <input type="checkbox"/> técnicos <input type="checkbox"/> informativos <input type="checkbox"/> literatura infantil <input type="checkbox"/> romance <input type="checkbox"/> ficção científica <input type="checkbox"/> crônicas <input type="checkbox"/> novelas</p> <p>outros _____</p>	
06. Qual a sua explicação para o fato de gostar/não gostar de ler?	

07. Com que frequência você lê livros de literatura?	
<input type="checkbox"/> ____ livros por mês. <input type="checkbox"/> ____ livros por ano. <input type="checkbox"/> Não leio.	
Em que local você costuma ler? E em que momento?	

08. Teria algum livro que você leu recentemente e que indicaria aos estudantes, colegas, amigos? () NÃO () SIM - Qual?

Por que indicaria este livro?

09. Quantos alunos visitam a biblioteca ou sala de leitura no período de uma semana?

10. Quantos livros são emprestados nesse mesmo período?

11. Quais os livros lidos com mais frequência? () contos () poesias () técnicos () informativos () literatura infantil () romance () ficção científica () crônicas () novelas outros _____

12. Quais as atividades que você costuma realizar nesse espaço?

13. Dessas, quais as preferidas pelos alunos? Justifique.

14. Como você classificaria livros como sendo de literatura?

15. Você acha que ler livros de literatura é importante?

() SIM - Por quê? _____
() NÃO - Por quê? _____

16. Você se considera um leitor de literatura?

() SIM - Por quê? _____
() NÃO - Por quê? _____

17. O que é necessário para que haja formação de leitores nos espaços escolares?

ANEXOS

Anexo A — Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Airton Ferreira, diretor da ESCOLA ESTADUAL LUIZ GONZAGA BASTOS, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: “*O escaravelho do diabo* na formação de leitores: uma proposta de letramento literário” sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Evaldo Balbino, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestranda Sildilene Batista Lamim Oliveira.

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

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

Conselheiro Pena, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do diretor e carimbo

Anexo B — Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Caro(a) pai/mãe ou responsável: _____

O (A) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**O escaravelho do diabo na formação de leitores: uma proposta de letramento literário**”, desenvolvida pela professora Sildilene Batista Lamim Oliveira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFG), sob orientação do Professor Doutor Evaldo Balbino da Silva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos, em Conselheiro Pena (MG) a aprimorarem habilidades relativas à leitura de um romance policial, de sua versão cinematográfica e produção do gênero resenha radiofônica. Para tanto, propomos um projeto de trabalho, a partir da aplicação de uma sequência de atividades cujo objetivo é contribuir para a formação de leitores literários. Para que todos tomem conhecimento da pesquisa, será feita uma reunião preliminar com o intuito de expressar os objetivos buscados e os resultados esperados. As atividades serão desenvolvidas pela professora Sildilene Batista Lamim Oliveira, no segundo semestre de 2020, no horário regulamentar das aulas, de 12h30 às 16h55, nas dependências da referida escola.

Como será a participação do (da) menor sob sua responsabilidade?

- O (A) menor que for participar será convidado (a) a responder a um questionário e a participar de encontros para leitura literária de um romance policial em sala de aula e outros, extraclasse, que você escolher de um acervo disponibilizado pela professora pesquisadora. Assistirá à versão cinematográfica do romance lido em sala e produzirá resenhas das obras para serem lidas na rádio comunitária “Bom Pastor”. É importante deixar claro que algumas aulas deste projeto serão registradas em fotografias e em relatórios redigidos pela professora. Assim como os ensaios da leitura das

Rubrica do (a) responsável

Rubrica do pesquisador

resenhas produzidas para serem lidas na referida rádio comunitária da cidade, serão gravados em áudio.

- A participação na pesquisa não afetará negativamente o seu desempenho escolar do (a) seu(sua) filho(a), pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria de seu aprendizado e de sua capacidade de leitura e de produção de textos.
- Se seu (sua) filho (a) não quiser ou não se sentir confortável em participar da pesquisa, poderá ficar em sala de aula junto aos participantes, porém, fazendo atividades, previamente elaboradas pela professora, em conformidade com o conteúdo programático da disciplina. É importante que saiba que ele(a) não será prejudicado (a), de forma alguma, caso decida por não participar da pesquisa, pois as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, destacamos que o(a) menor é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão.
- Você ou o (a) menor não terão nenhum ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa.
- Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de você ter sua voz, imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da voz e imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 466/12. Caso o(a) aluno(a) sinta estresse ou desconforto durante alguma etapa da pesquisa, deverá procurar a professora pesquisadora e relatar o ocorrido, para que ele(a) vote a se sentir seguro (a) e tenha a sua integridade preservada.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos,

Rubrica do(a) responsável

Rubrica do pesquisador

contudo, que não haverá, em momento algum, a divulgação do nome do (a) menor.

Caso apareça qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, poderá ainda entrar em contato pelo telefone: (31) 3409-6045—ou pelo e-mail: evaldobalbino@yahoo.com.br.

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com o COEP no endereço abaixo:

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEP) da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 –
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901
E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: (31) 3409-459

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada na **E. E. Luiz Gonzaga Bastos**, e a outra será entregue ao responsável pelo estudante participante da pesquisa. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“O escaravelho do diabo na formação de leitores: uma proposta de letramento literário”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorizar a participação do (a) menor, se assim o desejar, sem prejuízo a mim ou ao (à) menor.

() Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

Rubrica do(a) responsável

Rubrica do pesquisador

() Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

() Concordo e autorizo o uso da imagem e voz do(a) menor em produções audiovisuais e textuais e/ou imagens de registro e divulgação da pesquisa. Autorizo também a transmissão e publicação de suas produções autorais feitas durante o desenvolvimento da pesquisa, tais como poemas, filmes, documentários, depoimentos, vídeos curtos, matérias, dentre outros, por meio de rádio, televisão, internet, celulares e outro meio de comunicação admitido por lei. Autorizo ainda a divulgação de suas opiniões através dos meios de comunicação admitidos por lei. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Declaro que concordo com a participação do(a) menor nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) aluno(a) participante

Data ____/____/____

Evaldo Balbino da Silva
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627
Pampulha - Belo Horizonte/MG - CEP: 31270-901
Telefone: (31) 3409 6045
E-mail: evaldobalbino@yahoo.com.br



Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva

Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais - Data ____/____/____

Sildilene Batista Lamim Oliveira

Endereço: Avenida João Siqueira, 268
São Luís – Conselheiro Pena /MG - CEP: 35240-000
Telefones: (33) 991048616
E-mail: sildileneoliveira@hotmail.com

Professora mestranda Sildilene Batista Lamim Oliveira

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais - Data ____/____/____

Anexo C — Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a): _____

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**O escaravelho do diabo na formação de leitores: uma proposta de letramento literário**”, desenvolvida pela professora Sildilene Batista Lamim Oliveira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Evaldo Balbino da Silva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Estadual Luiz Gonzaga Bastos, em Conselheiro Pena (MG) a aprimorarem habilidades relativas à leitura de um romance policial, de sua versão cinematográfica e produção do gênero resenha radiofônica. Para tanto, propomos um projeto de trabalho, a partir da aplicação de uma sequência de atividades cujo objetivo é contribuir para a formação de leitores literários. Para que todos tomem conhecimento da pesquisa, será feita uma reunião preliminar com o intuito de expressar os objetivos buscados e os resultados esperados. As atividades serão desenvolvidas pela professora Sildilene Batista Lamim Oliveira, no segundo semestre de 2020, no horário regulamentar das aulas, de 12h30 às 16h55, nas dependências da referida escola.

Como será a sua participação?

- Você será convidado (a), caso aceite participar do projeto, a responder a um questionário e a participar de encontros para leitura literária de um romance policial em sala de aula e outros, extraclasse, que você escolher de um acervo disponibilizado pela professora pesquisadora. Assistirá à versão cinematográfica do romance lido em sala e produzirá resenhas das obras para serem lidas na rádio comunitária “Bom Pastor”. É importante deixar claro que algumas aulas deste projeto serão registradas em fotografias e em relatórios redigidos pela professora. Assim como os ensaios da leitura das
-

Rubrica do (a) responsável

Rubrica do pesquisador

resenhas produzidas para serem lidas na referida rádio comunitária da cidade, serão gravados em áudio.

- A participação na pesquisa não afetará negativamente o seu desempenho escolar, pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria de seu aprendizado e de sua capacidade de leitura e de produção de textos.
- Se você não quiser ou não se sentir confortável em participar da pesquisa, poderá ficar em sala de aula junto aos participantes, porém, fazendo atividades, previamente elaboradas pela professora, em conformidade com o conteúdo programático da disciplina. É importante que saiba que você não será prejudicado (a), de forma alguma, caso decida por não participar da pesquisa, pois as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, destacamos que você é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão.
- Você e sua família não terão nenhum ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa.
- Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de você ter sua voz, imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da voz e imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 466/12. Caso você sinta estresse ou desconforto durante alguma etapa da pesquisa, deverá procurar a professora pesquisadora e relatar o ocorrido, para que volte a se sentir seguro (a) e tenha a sua integridade preservada.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá, em momento algum, a divulgação do seu nome.

Rubrica do(a) responsável

Rubrica do pesquisador

Caso apareça qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, poderá ainda entrar em contato pelo telefone: (31) 3409-6045—ou pelo e-mail: evaldotalbino@yahoo.com.br.

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com o COEP no endereço abaixo:

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEP) da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 –
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901
E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: (31) 3409-4592

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada na **E. E. Luiz Gonzaga Bastos**, e a outra será entregue ao responsável pelo estudante participante da pesquisa. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“O escaravelho do diabo na formação de leitores: uma proposta de letramento literário”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados em outras

Rubrica do(a) responsável

Rubrica do pesquisador

pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de assentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

() Concordo e autorizo o uso de sua imagem de minha voz em produções audiovisuais e textuais e/ou imagens de registro e divulgação da pesquisa. Autorizo também a transmissão e publicação de minhas produções autorais feitas durante o desenvolvimento da pesquisa, tais como poemas, filmes, documentários, depoimentos, vídeos curtos, matérias, dentre outros, por meio de rádio, televisão, internet, celulares e outro meio de comunicação admitido por lei. Autorizo ainda a divulgação de minhas opiniões através dos meios de comunicação admitidos por lei. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) aluno(a) participante

Data ____/____/____

Evaldo Balbino da Silva
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627
Pampulha - Belo Horizonte/MG - CEP: 31270-901
Telefone: (31) 3409 6045
E-mail: evaldotalbino@yahoo.com.br



Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva

Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais - Data ____/____/____

Sildilene Batista Lamim Oliveira

Endereço: Avenida João Siqueira, 268
São Luís – Conselheiro Pena /MG - CEP: 35240-000
Telefones: (33) 991048616
E-mail: sildileneoliveira@hotmail.com

Professora mestranda Sildilene Batista Lamim Oliveira

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais - Data ____/____/____

Anexo D — Termo de compromisso**TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução 466/12 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do Projeto.

Tenho ciência de que essa folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada, e fará parte integrante da documentação da mesma.

Prof. Dr. Evaldo Balbino
Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Orientador da Pesquisa

Professora mestranda Sildilene Batista Lamim Oliveira
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Assistente da Pesquisa