



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS

**SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO
ROMANCE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**FEIRA DE SANTANA
2019**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS
Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900
Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br
www.profletras.uefs.br

LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS

**SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO
ROMANCE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**FEIRA DE SANTANA
2019**

LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS

**SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO
ROMANCE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Antonilma Santos Almeida Castro

**FEIRA DE SANTANA
2019**

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado

R453s Rios, Lucivania Silva Lopes

Sendas do letramento literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção / Lucivania Silva Lopes Rios – 2019.

235f.: il.

Orientadora: Antonilma Santos Almeida Castro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, 2019.

1. Letramento literário. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Literatura – Estudo e ensino. 4. Incentivo à leitura. I. Castro, Antonilma Santos Almeida, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 372.41:82

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS

**SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO ROMANCE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Antonilma Santos Almeida Castro
Orientadora, Mestrado Profissional em Letras, UEFS

Profa. Dra. Luciene Souza Santos
Examinadora Interna, Mestrado Profissional em Letras, UEFS

Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima
Examinadora Externa, Departamento de Educação, UEFS
Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE, UEFS

Feira de Santana, 13 de março de 2019

Aos meus alunos, meus meninos, pessoas com as quais compartilho saberes e sabores adquiridos na academia e nas sendas da vida.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é o único tesouro dos humildes”.
William Shakespeare

A palavra “gratidão” não poderia faltar a este texto!

Primeiramente, a **Deus...** Deus Pai de todas as coisas, pela vida e pela saúde ao longo do percurso; a Deus Filho, Jesus Cristo, meu exemplo de mestre em lidar com o outro na estrada da vida; e a Deus Espírito Santo, força que me sustenta na caminhada.

À minha orientadora e amiga, **Antonilma Castro**, pelo acolhimento, pelo aprendizado e por andar de mãos dadas comigo.

Às professoras **Luciene Santos** e **Rita Brêda Lima**, pelas valiosíssimas contribuições regadas a presteza e respeito na qualificação do projeto.

Aos **professores do Profletras**, pela troca de experiência, pelas reflexões e pelo incentivo dado durante o curso.

À minha **querida turma - Profletras 2017 -**, a chamada “gangue”, poderosa, animada e de muita sinergia. Tudo com ela tinha riso, sabor e prazer, literalmente!

À minha **classe de 9º ano**, turma cheia de vida, por aceitar o desafio, por superar minhas expectativas e pelo abraço carinhoso... Inesquecível!

Ao **Colégio Estadual Rio Branco**, representados pelos funcionários **Felícia Oliveira**, **Ilane Soares** e **Lucas Costa**, auxiliares e porteiro, respectivamente, os quais colaboraram na preparação dos ambientes para as ações da proposta, na revitalização da biblioteca e nos registros de imagens. Muitas vezes esquecidos, são peças fundamentais nas engrenagens da escola. Gratidão também aos **colegas professores** pelo apoio, sobretudo, àqueles que me cederam aulas.

A **Adailton Rios**, meu companheiro de estrada, pela compreensão e pelo colo, quando “tinha uma pedra no meio do caminho”.

A **Pedro Lopes**, meu primogênito, por ajudar no domínio das plataformas digitais e no *design* do material didático.

A **Davi Lopes**, meu caçula, por ter tomado a responsabilidade de estudar sozinho nestes dois últimos anos, eximindo-me de preocupações.

Aos meus pais, **Maria de Lourdes Lopes** e **Pedro Cláudio Lopes**, a quem por muitas vezes me fiz ausente. Gratidão pela vida, pela compreensão e pelo amor incondicional.

À minha irmã, **Lucicláudia Lopes**, meu exemplo de força e de coragem, pelas leituras atentas de partes deste texto. Agradeço também a meus outros irmãos – **Lucivan Lopes**, **Lucimara Lopes** e **Luciclaudio Lopes** – pelo incentivo e vibrações positivas.

A **Iraildes Pereira**, minha assistente, por cuidar de minha casa como se fosse sua.

A **Sarah Correia**, escritora do romance usado na intervenção, pela presença em momentos importantes da proposta.

A **Léa Cristina**, **Antônio Sérgio Pastor** e **Messias Bezerra**, escritores regionais do sertão, pela disponibilidade e pela atuação nas contações de histórias.

À **CAPES**, pelo financiamento dos materiais necessários.

A **Carlos Neves**, pelo apoio dado no ingresso ao mundo acadêmico (em 1994), quando eu ainda não acreditava que a estrada poderia me conduzir até aqui.

A **Ivanise Araújo** (*in memoriam*), primeira pessoa que acreditou em meu sonho de ser professora, pela oportunidade de ingressar na profissão.

Aos **amigos** – todos eles – que entenderam a distância e torceram para que as pedras do caminho fossem desviadas. Um agradecimento especial a minha amiga de longa data, **Solange Pastor**, que me apresentou a *Pollyanna*, de Eleanor H. Porter, transportando-me à magia dos romances.

“É por isso que se lê romance: para viver por empréstimo, e nesta vida emprestada aprender a viver”.

Marisa Lajolo (2009, p. 28)

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos os resultados do projeto de intervenção intitulado “Sendas do Letramento Literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção”, aplicado em uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental II, de uma escola pública na zona rural de Conceição do Coité - BA. A ideia surgiu de uma inquietação diante da dificuldade de alunos no que tange à leitura de romance. Frente a tal contexto, houve a necessidade de elaboração de uma proposta metodológica, na perspectiva do letramento literário, no desejo de contribuir para a ampliação leitora dos alunos e aproximá-los desse gênero. Para fundamentação teórica da referida intervenção foram feitas várias consultas: Soares (2002), Kleiman (2006; 2011), Street (2014) e Rojo (2009; 2012) versando sobre os estudos de (multi)letramentos; Failla (2006) e Antunes (2003) discutindo a dimensão social da leitura e sua perspectiva de ensino; Lajolo (1988), Zilberman (1991) e Todorov (2009) mostrando a importância do texto literário na sala de aula; os PCNs-LP (1998), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004) explorando a perspectiva e aplicação dos gêneros; e Bakhtin (1997), apresentando as classificações e base teórica do romance. A proposta foi organizada em Sequência Didática, norteada teoricamente por Cosson (2014), encaminhando o trabalho de leitura do romance “A menina que cavava com a caneta”, de Sarah Correia, permitindo o diálogo com “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, e com outras obras. Os procedimentos metodológicos privilegiaram a leitura e discussão dos capítulos do romance por meio rodas de conversa, círculos de leitura, visita à cidade que inspirou o cenário do romance, entrevista com autora da obra, contação de histórias e produção de fanfics, as quais foram postadas em plataformas digitais. A proposta centrou-se na perspectiva intersemiótica, possibilitando o contato com outros gêneros e outras linguagens. Os resultados apontaram aproximação dos alunos com o romance, mudança na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, estreitamento nas relações socioafetivas e percepção da relevância da literatura na vida dos sujeitos. Tendo em vista a função social que tem a leitura literária para a emancipação do ser, considera-se que esta proposta constitui-se uma importante alternativa para a humanização e formação crítica do leitor literário.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Leitura literária. Gênero romance.

ABSTRACT

We opted to write this dissertation to contribute to the process of forming critical literary readers. So we decided to elaborate a project of intervention with the title – “Ways of literary literacy through the magic of the novel: a proposal of intervention”, which has been applied to a nine group of a public elementary school (9^o ano do Ensino Fundamental II), located at the rural area of Conceição do Coite – Bahia. The idea came out to us from some trouble on the part of students before reading a novel. Then, to present results, we thought of a methodological proposal to go ahead to a literary literacy in order to contribute to the spread of reading activities, and also to put students closer to the novel genre. To give a theoretical basis to the above-mentioned intervention, we had the opportunity to develop the work by reading Soares (2002), Kleiman (2006; 2011), Street (2014), and Rojo (2009; 2012) who speaks about multi-literacy; Failla (2006) and Antunes (2003) who discusses the social dimension of reading and its teaching perspective; and Todorov (2009) who stands out the relevance of the literary text in class; PCNs-Lp (1998), Marcuschi (2008), Dolz and Schneuwly (2004) who explore the perspective and application of genres, and also Bakhtin (1997) who presents classifications and a theoretical basis for the novel. So we organized this proposal, in a didactic sequence, based upon Cosson’s theory (2014), about the reading of the novel – “A menina que cavava com a caneta” by Sarah Correia, which permitted a dialogue with – “Capitães de Areia” by Jorge Amado, and also with other titles. The methodological procedures favored the reading and discussion of the chapters of the novel, through chatting, reading circles, visiting the inspiring city of the setting of the novel, interviews with the author of the book, story – telling and fanfics production, which were posted on digital platforms. It is important to say that we centered the work on an intersemiotics perspective, what possibilited a contact with other genres and other languages. We can also stand out that results from the research pointed at: a good relationship between students and the novel, changing of activities in the classroom, social-affective behaviors among students, and perception of how literature is important to human beings. Taking into consideration the social function of literary reading for people’s emancipation, we can say that what we propose is such a good alternative to humanizing and forming critical literary readers.

Key words: Literacy. Reading. Literary reading. Novel genre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Mapa de leitores no Brasil	32
Figura 02 - Quadro de categorias de textos	42
Figura 03 – Colégio Estadual Rio Branco	52
Figura 04 - Turma do 9º ano vespertino do Colégio Estadual Rio Branco/2018	54
Figura 05 - Gráfico de faixa etária dos alunos	55
Figura 06 - Romances trabalhados	58
Figura 07 - Esquema de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004)	61
Figura 08 - Esquema da Sequência Didática	62
Figura 09 - Esquema detalhado da Sequência Didática	64
Figura 10 - Gráficos correspondentes às questões 01 e 10 da sondagem	71
Figura 11 - Gráficos correspondentes às questões 05 e 11 da sondagem	72
Figura 12 - Gráficos correspondentes às questões 13 e 14 da sondagem	73
Figura 13 - Gráficos correspondentes às questões 16 e 17 da sondagem	74
Figura 14 - Gráficos correspondentes às questões 18 e 19 da sondagem	76
Figura 15 - Caça ao tesouro	78
Figura 16 - Exibição do vídeo da autora	79
Figura 17 - Tempestade de ideias	81
Figura 18 - Uso do material didático	87
Figura 19 - Esquema dos gêneros textuais contemplados	88
Figura 20 - Atividade de grupo do módulo 5	90
Figura 21 - Atividade do módulo 4	91
Figura 22 - Tópico de <i>Extensão de atividades</i> do módulo 4	92
Figura 23 - Roda de conversa nº 01	93
Figura 24 - Roda de conversa nº 02	96
Figura 25 - Roda de conversa nº 03	98
Figura 26 - Roda de conversa nº 04	99
Figura 27 - Intertextualidades presentes em <i>A menina que cavava com a caneta</i>	102
Figura 28 - Leitura na biblioteca	103
Figura 29 - Print do <i>site</i> de hospedagem de <i>fanfic</i> nº1	109
Figura 30 - Print do <i>site</i> de hospedagem de <i>fanfic</i> nº2	110
Figura 31 - Print da <i>Fanpage Cavando_com_a_caneta</i>	111

Figura 32 - Print de <i>site</i> de hospedagem de <i>fanfic</i> n° 3	114
Figura 33 - Enunciado de proposta de <i>fanfic</i>	116
Figura 34 - Bilhetinhos para a autora	119
Figura 35 - Entrevista com a autora	120
Figura 36 - Sessão de autógrafos	121
Figura 37 - Passeio pela cidade de Monte Santo	122
Figura 38 - Primeira contação de histórias com a escritora Léa Cristina	124
Figura 39 - Segunda contação de histórias com o escritor Sérgio Pastor	125
Figura 40 - Terceira contação de histórias com o escritor Messias Bezerra	126
Figura 41 - Biblioteca do Colégio Estadual Rio Branco	127
Figura 42 - Recepção dos alunos na biblioteca	130
Figura 43 - Atividade de grupo realizada na biblioteca	131
Figura 44 - Reforma da biblioteca	132
Figura 45 - Imagens de antes e depois da reforma da biblioteca	134
Figura 46 - Círculos de leitura na biblioteca	137
Figura 47 - Procura por exemplar de romance na biblioteca	138
Figura 48 - Círculos de leitura com o romance <i>Reminiscências</i>	139
Figura 49 - Exposição de <i>fanfics</i> e de fotografias nas paredes	140
Figura 50 - Ensaaios para a Apresentação final	141
Figura 51 - Apresentação da turma	142
Figura 52 - Peças teatrais na Apresentação final	142
Figura 53 - Declamação de poema na Apresentação final	143
Figura 54 - Fala da autora na Apresentação final	144
Figura 55 - Representação do ciclo básico da investigação-ação de Tripp (2005)	146
Figura 56 - Autoavaliação do módulo 1	148
Figura 57 - Trechos da avaliação do módulo 2	149
Figura 58 - Trechos da avaliação do módulo 3	149
Figura 59 - Trechos da avaliação final da intervenção	150
Figura 60 - Prints do Grupo de <i>WhatsApp Cavando com a caneta</i>	152
Figura 61 - Prints da <i>Fanpage Cavando_com_a_caneta</i>	153
Figura 62 - Enquete realizada ao longo da intervenção	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CERB - Colégio Estadual Rio Branco

CEP - Conselho de Ética em Pesquisa

Cf. - Conferir

CNS - Conselho Nacional de Saúde

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

NTE - Núcleo Territorial de Educação

PCNs-LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SD - Sequência Didática

SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1.	ESCAVAÇÕES INICIAIS: ENTRE ENREDO E TESSITURAS	16
2.	PELAS TRILHAS TEÓRICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO	25
2.1	PELAS VIAS DOS LETRAMENTOS	25
2.2	PELAS VEREDAS DA LEITURA E LENTES DO ENSINO	31
2.2.1	Andanças pela leitura literária na escola	36
2.3	PELO VALE DOS GÊNEROS TEXTUAIS	39
2.3.2	Passeio pela teoria do romance	44
3.	SENDAS METODOLÓGICAS: O PERCURSO DA INTERVENÇÃO	49
3.1	O TRILHO DA PESQUISA	49
3.2	ESPAÇO SOCIAL DA INTERVENÇÃO: A ESCOLA	51
3.3	OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: OS PERSONAGENS	54
3.4	AREEIRO DE NARRADORES: O GÊNERO ROMANCE	56
3.4.1	Os enredos da intervenção: obras escolhidas	58
3.5	TEMPO E PASSOS DA CAMINHADA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	60
4.	A MAGIA DO ROMANCE NA ESCOLA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA	70
4.1	MOMENTO DAS TATEAÇÕES: SONDAÇÃO	70
4.2	PONTO DE PARTIDA: MOTIVAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA OBRA	76
4.3	ESTRADA PROTUBERANTE: LEITURA E INTERPRETAÇÃO	82
4.3.1	No material didático, um ponto de apoio	87
4.3.2	Nas rodas de conversa, partilha de leituras e de vivências	93
4.3.2.1	Nos diálogos entre as obras, reflexão e aprendizado	101
4.3.3	Na escrita de <i>fanfics</i>, o “cavar com a caneta”	107
4.3.4	Na viagem de campo, o encontro com a autora	117
4.3.5	Na contação de histórias, a magia das narrativas	122
4.3.6	Na biblioteca, rastro de fruição e cuidado	127
4.3.6.1	Nos círculos de leitura, histórias compartilhadas	135
4.4.	LINHA DE CHEGADA: APRESENTAÇÃO FINAL	139
4.5	MOMENTO DE REFLEXÕES: AVALIAÇÃO	145

5. ESCAVAÇÕES FINAIS... PARA O MOMENTO	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	167
APÊNDICE A - Sequência Didática	168
APÊNDICE B - Material didático	177
APÊNDICE C - Inventário Sociocultural	218
APÊNDICE D - Texto do Caça ao tesouro	221
APÊNDICE E - Termos necessários à realização da intervenção	222
ANEXOS	226
ANEXO A – Prints de <i>fanfics</i> nas plataformas digitais	227
ANEXO B – Avaliação final da intervenção	228
ANEXO C – Termos de autorização da intervenção	233
ANEXO D - Parecer de aprovação do Conselho de Ética	235

1 ESCAVAÇÕES INICIAIS: ENTRE ENREDO E TESSITURAS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”
Paulo Freire

A epígrafe remete-me a elementos imprescindíveis na realização desta dissertação. A “palavra”, semente cultivada na teoria estudada ao longo de dois anos do mestrado; o “trabalho”, firmamento em que me foi possível concretizar o projeto de pesquisa e âmbito no qual que me deparo com pessoas com as quais me permito a arte do encontro, da interação e do aprendizado; e a “ação-reflexão”, âncora que fustiga-me a ser uma professora melhor e um ser humano também melhor. É importante ressaltar que essa ação-reflexão é o legado mais venturoso deixado em mim pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

É pertinente destacar que este programa de pós-graduação *stricto sensu* do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) se concentra na área *Linguagens e Letramentos* e desponta como uma oportunidade para professores de Língua Portuguesa aperfeiçoar práticas pedagógicas, por meio de estudo, investigação e reflexão. O presente trabalho mostra o resultado de uma pesquisa-intervenção vinculada à linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, que tem foco em estudos voltados para o panorama crítico do ensino da Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental II.

Nessa direção, este texto expõe o relato do resultado da implementação de uma Sequência Didática (SD), que norteou a prática da leitura de romances a estudantes de uma escola pública, do semiárido baiano, a fim de estimular o gosto pela literatura, aguçar a sensibilidade e ampliar a capacidade de análise e de reflexão do texto literário. Grosso modo, esta dissertação é resultado do projeto de pesquisa-intervenção intitulado *Sendas do Letramento Literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção*. A proposta pedagógica foi aplicada a alunos do 9º ano, turno vespertino, do Colégio Estadual Rio Branco (CERB), situado na zona rural de Conceição do Coité, Bahia, a 12 quilômetros da sede do município.

Os títulos e subtítulos deste trabalho tomam como mote a denominação da proposta de intervenção que privilegia o universo do gênero romance (com os elementos da esfera narrativa) e as sendas (caminho trilhado na intervenção). Nesta seção, a expressão “escavações iniciais” é uma referência ao ato de escrever aludido no romance da proposta, no qual a protagonista da

narrativa “cava com a caneta”¹; e as palavras “enredo” e “tessituras” fazem alusão às minhas reminiscências de leitora e as primeiras considerações do texto, respectivamente.

A inclinação para o trabalho com o texto literário, sobretudo, com o gênero romance teve motivações intrínsecas ligadas às minhas memórias de leitora – de romances – assídua. Voltando a epígrafe, a “palavra” – escrita – chegou a mim de modo tardio. Sou a filha mais velha de um casal da região sisaleira, interior da Bahia, e minha experiência com o mundo da escrita começou tarde. Passei minha infância vivendo em um sítio e, em consequência disso, não pude ser alfabetizada na “idade certa”. Não havia escolas por perto, nem ninguém disponível para levar-me à cidade. Meu pai trabalhava distante, na construção civil, e minha mãe tomava conta de três crianças pequenas, não tinha com quem deixá-las. Portanto, só pude aprender a ler anos mais tarde, quando minha irmã já estava em idade escolar.

Lembro-me – com olhos lacrimejados – de meu pai levando-nos à escola com sua bicicleta velha. Depois do almoço, com o sol forte do meio dia, ele nos conduzia à cidade. Não tenho lembranças dos materiais escolares sendo levados, mas com certeza eles eram um peso a mais para carregar. Mesmo estando jovem, no auge de sua vitalidade, recordo-me de meu pai chegando à escola suado, ofegante e cansado, mas com a sensação de dever cumprido. Eu e minha irmã teríamos o que ele e minha mãe não tiveram: a oportunidade de ler, ler os livros e ler o mundo; ter um diploma, uma profissão e uma vida melhor.

Se minha experiência com a leitura da “palavra” começou tarde, meu contato com a magia da literatura iniciou mais tarde ainda. Não tive acesso aos contos de fadas em minha infância. Minha mãe não os conhecia e nem sabia da importância das histórias para a formação leitora de seus filhos. Dona Lourdes era uma camponesa que, desde cedo, foi obrigada a trabalhar no cultivo do sisal para ajudar no sustento da família. Em casa, não havia dinheiro para livros e as escolas pelas quais passei na infância e na adolescência (década de 80) também não possuíam biblioteca. Lembro-me de um dia no 1º ou 2º ano, do Ensino Fundamental, em que a professora pediu para que nós levássemos um livro de história. Procurei em minha casa e, para meu desapontamento, a única coisa semelhante ao livro era um catálogo de uma empresa de cosméticos para a venda de produtos.

Quando, enfim, tive contato com os contos de fadas, já possuía certo grau de maturidade, resultado das responsabilidades de filha mais velha; então, o encanto dessas histórias já tinha perdido o efeito. Porém uma personagem marcou meu imaginário juvenil: *Pollyanna*, de Eleanor H. Porter. Foi o primeiro livro que li, já na adolescência, emprestado por uma vizinha,

¹ Nas considerações finais, o título também faz alusão a este fato.

quando já morava em um bairro periférico da cidade. Lembro-me que senti uma *felicidade clandestina*, como a menina do conto de Clarice Lispector, ao tocar um livro pela primeira vez. Encantei-me pela menina do “jogo do contente”, que enfrentava seus desafios com otimismo e bom humor. Foi Pollyanna que me fez sentir sede de aventuras e ler as histórias que moravam nos livros. Essa experiência da leitura literária, mesmo que tardia, foi imprescindível para minha formação leitora, porque abriu caminhos para despertar meu gosto pelas narrativas.

Assim, minha paixão pelos romances começou na adolescência, quando, emprestados por colegas, tive a oportunidade de tê-los em minhas mãos. É o gênero textual que me provocava – ainda provoca – fascínio. Como obter esses livros não era algo fácil, quando os tinha nas mãos, devorava com fugacidade, não tinha hora pré-determinada, toda hora era hora de leitura, inclusive, era custoso interrompê-la para os afazeres domésticos.

A literatura me permitiu conhecer personagens inusitados, interessantes e significativos; experienciar realidades longínquas, lugares nunca antes visitados. Aprendi a respeitar e a valorizar a tradição, a cultura e a diversidade. Por meio da literatura, conheci pessoas via personagens e aprendi a enxergar o outro com novo olhar. Aprendi, por exemplo, a olhar os meninos e adolescentes que viviam pelas ruas do Açudinho (subúrbio de Conceição do Coité) com outros olhos, depois que li *Capitães da Areia*. Vi em Pedro Bala uma figura majestosa, cujos ideais deviam ser de todas as famílias pobres na luta por um mundo com menos desigualdades sociais. Jorge Amado contribuiu para me politizar e me humanizar. *Capitães da Areia* deixou de ser de Amado e passou a ser meu,² fazendo lembrar de *A função do leitor*, de Eduardo Galeano³.

Muito caminhou Lucia, e ao longo do seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (GALEANO, 2002, p. 20).

No meu caminhar, passei por muitas fases. Hoje sou uma leitora mais madura, mais experiente, mas com o mesmo desejo de aprender. Como diz a epígrafe de Paulo Freire, os homens se fazem pela “palavra” e a literatura, arte das palavras, ajudou no processo de minha construção identitária. Pela literatura eu entendi que eu poderia escolher o meu lugar no mundo.

² *Capitães da Areia* foi objeto de estudo de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma Pós-Graduação em Literatura Baiana, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2013. Esta obra também foi escolhida para fazer parte da proposta de intervenção aqui relatada.

³ GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2018.

Escolhi ser professora. Fiz o curso do Magistério por acreditar ser minha vocação. Nem havia concluído o nível médio e já me entregava à docência na rede privada de ensino. Iniciei trabalhando na secretaria e, no ano seguinte, fui promovida à professora. De igual modo, recorrendo à epígrafe, os homens se fazem pelo “trabalho”. Eu me fiz professora e me sinto plena na sala de aula. Foram nove anos dedicados à rede privada e já são dezesseis à escola pública.

Embora preferisse o curso de Pedagogia, fiz Letras Vernáculas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), curso ofertado no campus recém-criado no município. Naquele universo me descobri apaixonada pela literatura. Entrementes busquei – e continuo buscando – cursos de aperfeiçoamento profissional. Foram diversos cursos⁴ e duas pós-graduações⁵. O mestrado chegou a mim em uma época de reflexões de minha prática pedagógica, em um momento de inquietação motivada pelo desinteresse de alunos pela leitura. Foi uma oportunidade de (re)ver questões teórico-metodológicas que sustentam o ensino da Língua Portuguesa, esclarecendo equívocos e unilateralidades. O Profletras reforçou ainda mais as minhas indagações e constituiu-se como ápice para a “ação-reflexão”, mencionada na epígrafe, moldando o meu (re)fazer pedagógico e meu percurso humano, pois concordo com Paulo Freire, os homens também se fazem na “ação-reflexão”.

As indagações e inquietações são produtos de dezesseis anos de trabalho na escola pública, das relações e conversas com alunos e colegas professores a respeito da leitura do romance e de outros textos literários. No cotidiano escolar, era visível que uma quantidade significativa de alunos apresentava resistência à leitura de romance. Por quê? Qual a razão do desinteresse? Será que a abnegação era fruto de práticas obsoletas e sem significação para o aluno leitor? Assim sendo, a escolha para o trabalho com este gênero teve nesta proposta de intervenção também motivação extrínseca, resultante da percepção da fragilidade dos trabalhos com a leitura de romances na sala de aula e da averiguação do desinteresse de alunos. Em minhas reflexões percebia uma lacuna entre o que diziam os teóricos e a realidade vivenciada nas práticas escolares.

⁴ Curso de Planejamento da Prática Pedagógica; Programa de Formação Continuada em Gestão da Aprendizagem Escolar de Língua Portuguesa; Curso de Capacitação Profissional em Práticas Pedagógicas e cursos de Aperfeiçoamento Profissional em Planejamento; Práticas Pedagógicas, Articulação e Produção Didática para o Ensino de Língua Portuguesa; Oficina de Criação Literária; Jornada Universitária de Literatura; Simpósio de Literatura Baiana; Programa de Educação e Treinamento da Rede Pitágoras; Programa de Implantação do Material Didático Positivo; Curso Vivendo Valores na Escola; Curso de Aprendizagem Significativa em Português; Seminário sobre Interdisciplinaridade; e, Oficina de Língua Portuguesa e Produção Textual.

⁵ Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX); e Literatura Baiana, pela UNEB.

De forma mais amadurecida, reflito que algumas estratégias de leitura executadas ao longo dos anos, não tenham se constituído como ferramenta de incentivo à leitura de romance, visto que algumas delas eram acompanhadas de discussões difusas, fichas, roteiros ou atividades para verificação se houve ou não a leitura. Possivelmente, a leitura do gênero romance tem sido explorada de forma equivocada. Além disso, as bibliotecas escolares encontram obstáculos para efetivação de seu uso⁶, impossibilitando ao aluno um maior contato com os livros. É bom esclarecer ainda que a existência de bibliotecas escolares, por si só, não garante a formação de alunos leitores e que há carência de mediação eficiente para que o processo de aproximação com a leitura, de fato, aconteça. Todas essas reflexões justificam a realização desta proposta a partir da necessidade de um trabalho mais efetivo com este gênero na escola.

A proposta também se sustenta por considerar as estatísticas relacionadas aos baixos índices de leitura no Brasil. O resultado do último censo escolar divulgado pelo Ministério da Educação em 2018⁷ mostrou que o Ensino Fundamental das escolas brasileiras tem passado por graves problemas: queda de matrículas de 6,3% – isto sinaliza um milhão e oitocentos mil alunos a menos; 34% de reprovação – 3 em cada 10 alunos repetem a série; 25% dos alunos fora da faixa etária adequada para a turma – distorção idade/série; e por fim, 45,7 % das escolas não possuem bibliotecas ou salas de leitura – isto significa que há um grande número de alunos sem contato direto com o livro ou material de leitura na escola.

Segundo Failla (2016), apenas 23% dos brasileiros possuem domínio total de leitura e apenas 8% mostram-se capazes de fazer análises e críticas. Esses dados permitem uma reflexão a respeito da qualidade da educação e os alunos de Juazeirinho, distrito onde a intervenção foi aplicada, estão no mesmo patamar. A proposta também se justifica por entender que o romance aponta toda uma contextualidade social e cultural que envolve o sujeito. É importante que as instituições escolares valorizem o trabalho com esse gênero e com a literatura de modo geral, a fim de que haja diálogos das interações que acontecem na sociedade e também para a reflexão de questões voltadas para a cidadania e humanização do ser (YUNES, 2002).

As inquietações aqui expostas conduziram-me a questão-problema, a qual regeu a proposta de intervenção: de que forma um trabalho sistemático com letramento literário, por meio de uma Sequência Didática centrada no gênero romance pode contribuir para o estímulo

⁶ Muitas bibliotecas escolares não se encontram abertas. O Colégio Estadual Rio Branco, lócus da pesquisa, também não mantinha sua biblioteca em funcionamento, por razões que serão explicitadas mais adiante.

⁷ A divulgação foi feita pela Rede Globo de Televisão, por meio dos telejornais da emissora. É possível verificar através dos acessos <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/>> e <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/>>.

à leitura literária e ampliação da competência leitora de alunos de uma comunidade rural, de Conceição do Coité?

Após a definição da questão problema, delimitar os objetivos. Para a concretização desta intervenção, tive a intenção de desenvolver alternativas para o trabalho com a leitura com momentos de diálogo, ludicidade, interação e prazer. Assim, o objetivo geral do projeto foi aplicar uma proposta de intervenção, na perspectiva do letramento literário, oportunizando, aos educandos, práticas de leitura através do gênero romance, na tentativa de incentivar sua leitura e ampliar a competência leitora de alunos do 9º ano, de uma escola pública da zona rural de Conceição do Coité. Para alcançar este objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: vivenciar experiências de letramento literário, contribuindo para a formação de leitores críticos; reconhecer o letramento literário como uma experiência de autorreflexão; reconhecer a função sociocomunicativa de um texto literário; realizar práticas de leitura do gênero romance e de outras obras literárias, nas aulas de Língua Portuguesa, com momentos de diálogo, ludicidade e de interação.

Também fiquei inquieta em relação ao critério da escolha da turma. Se minha inquietação era fruto da falta de interesse pela leitura, seria coerente aplicar o projeto de leitura a uma turma que tivesse perfil de leitor? Se assim o fosse, o projeto não alcançaria o seu escopo. De modo geral, os alunos da zona rural tendem a ser mais comedidos, tranquilos e preservam valores de respeito aos outros, entretanto existem exceções. Escolhi uma turma que se destacava na unidade escolar por ser composta, em sua maioria, de estudantes aguerridos, agitados e sem interesse pela leitura, nem pelas atividades escolares. Com temor, receio e insegurança, saí de minha zona de conforto, na tentativa de metamorfosear uma realidade pungente e que me incomodava.

Para tanto, busquei a fundamentação teórica para embasamento do projeto e do trabalho prático em sala de aula a partir de leituras, conceitos, propostas e experiências de vários especialistas. Em Magda Soares (2002), Ângela Kleiman (2006), Brian Street (2014) e Roxane Rojo (2009; 2012) busquei fundamentos sobre os estudos de (multi)letramentos; de Vincent Jouve (2002), Irlandé Antunes (2003), Ezequiel Silva (1986) e Isabel Solé (1998) trouxe teoricamente a dimensão da leitura e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, dentro ou fora do espaço escolar; Antônio Cândido (2011), Marisa Lajolo (1999), Tzvetan Todorov (2009) e Rildo Cosson (2014) embasaram-me sobre os estudos da literatura e do seu efeito na sala de aula; nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), Luiz Antônio Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004) explorei a perspectiva

teórica dos conceitos, discussões, ensino e aplicação dos gêneros; e por fim, de Mikhail Bakhtin (1997), permitiu-me o entendimento das classificações e base teórica do romance.

Já a metodologia foi baseada na Sequência Básica recomendada por Rildo Cosson (2014) para turmas de Ensino Fundamental II, a qual é sustentada pelos seguintes elementos: *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*. O desenho metodológico foi estruturado a partir da Sequência Didática (SD) sugerida por Dolz e Schneuwly (2004), com algumas adaptações, já que o foco do projeto era a leitura. Vale ressaltar que a metodologia favoreceu a produção de texto na configuração de *fanfics*⁸, a fim de que os estudantes pudessem expor suas ideias, sentimentos e pontos de vista, expressando criatividade e senso de autoria. Mas, não há aqui preocupação com análise dessas *fanfics*, já que o letramento literário era o alvo da intervenção⁹.

As *fanfics* são textos hospedados nas plataformas digitais. A maioria dos alunos já está imersa no *ciberespaço* e esses estudantes, inclusive os da zona rural – incluindo aí os que não têm acesso à internet –, precisam ter contato com os gêneros textuais da *web* e com os multiletramentos. Entendo que a escola pode aproveitar mais o contato dos adolescentes com o mundo virtual para, quiçá, tornar as aulas de Língua Portuguesa mais prósperas e favoráveis ao aprendizado. As *fanfics* produzidas no percurso da proposta de intervenção foram hospedadas no site *Nyah! Fanfiction* e divulgadas por uma *fanpage* (página de fãs do *Facebook*).

A aplicação metodológica aconteceu em uma turma do 9º ano, no colégio acima citado, no primeiro semestre do ano letivo de 2018 e foi estruturada em cinco etapas distribuídas em dezesseis encontros¹⁰ (totalizando trinta e três aulas). Além da *sondagem* e da *motivação*, esses encontros foram organizados em cinco módulos, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de estudar as especificidades do gênero, alguns elementos de textualidade; e, ainda, discutir temas como identidade, relações interpessoais e ambiente onde vive. Os módulos para a exploração do romance foram assim denominados: *A magia e a estrutura do romance*, *O romance e os diálogos intertextuais*, *O romance e as leituras de mim*, *O romance e as relações interpessoais* e *O romance e os espaços*. Depois da leitura do livro, houve ainda a *apresentação da obra* (culminância da proposta) e a *avaliação*.

⁸ *Fanfics* são textos produzidos por fãs, dando sequência à narrativa ou criando outras histórias para os personagens da obra em questão. Estes textos podem servir para exploração da criatividade e para a expressão dos sentimentos, ideias e emoções dos leitores, a partir das obras lidas. A ideia do trabalho com *fanfics* foi sugestão da banca de qualificação.

⁹ Vale esclarecer que o objeto de estudo não foi analisar as *fanfics*, embora tenha sido perceptível fragilidades e êxitos nos textos produzidos pelos estudantes. É válido esclarecer também que houve processo de revisão e reescrita de textos, pois havia a intenção de publicá-los na *web*, mas este não foi o foco da proposta de intervenção.

¹⁰ Cada encontro tinha a duração de duas aulas, ou seja, 90 minutos. Mas há a ressalva de que, algumas vezes, foi necessário solicitar mais tempo de aula de outro professor.

O romance central selecionado para esta intervenção foi *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia, jovem escritora do semiárido baiano. A escolha desta obra justificava-se por acreditar que a mesma reflita o universo dos jovens. Conta a história de uma adolescente do interior da Bahia, estudante de uma escola pública, a qual vive um amor, aparentemente, impossível. Alice, protagonista da narrativa, é a mais nova de uma família de quatro filhas e a que luta contra os problemas financeiros que assolam seu lar. É uma história com elementos comuns aos alunos do distrito de Juazeirinho, onde a proposta de intervenção foi aplicada.

O romance escolhido para dialogar com *A menina que cavava com a caneta* foi *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, o qual retrata a vida de meninos abandonados na capital da Bahia. A escolha de *Capitães da Areia* justificava-se por ser citada no romance de Sarah Correia e também por entender que “a leitura das ‘grandes’ obras literárias geralmente nos permite aprender um pouco mais sobre nós mesmos” (JOUVE, 2002, p. 89). Assim, a ideia foi promover um diálogo intertextual entre uma obra contemporânea e um cânone da literatura nacional – ambas de escritores baianos –, sendo uma de ambientação na metrópole e outra de uma cidadezinha do sertão, espaço semelhante ao vivido pelos sujeitos da pesquisa. Mas a obra *Capitães da Areia* não foi lida na íntegra pelos alunos¹¹, devido a sua extensão e ao ritmo de leitura dos alunos, no curto período de tempo proposto para a intervenção.

A obra *A menina que cavava com a caneta* foi lida por capítulos, pelos quais foi possível fazer os intervalos de leitura alvitrados por Cosson (2014b). As discussões dos capítulos e das temáticas¹² propostas foram realizadas por meio de rodas de conversa, nas quais dialogamos com o romance *Capitães da Areia* e com outros textos dispostos no material didático. “No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2014, p. 27). As conversas em roda constituíram-se em um ato solidário e de muita interação. Elas foram de suma importância para que os alunos consolidassem suas interpretações e expressassem seus sentimentos, emoções e opiniões acerca dos textos lidos.

Para melhor compreensão da pesquisa e de seus resultados, esta dissertação está dividida, além desta parte introdutória, em mais quatro seções. A segunda – *Pelas trilhas teóricas do letramento literário* – revela minhas andanças bibliográficas, cujos autores e fundamentos já foram mencionados acima. A terceira – *Sendas metodológicas: o percurso da intervenção* – discorre sobre a metodologia, descreve o lócus da pesquisa, seus respectivos sujeitos, gênero e

¹¹ Os alunos tiveram contato com *Capitães da Areia* pela exibição do filme e pela leitura de alguns trechos.

¹² As temáticas foram selecionadas a partir da abordagem do romance e das particularidades da turma. Vale acrescentar ainda que a discussão de cada tema era apoiada no respectivo capítulo lido.

obras escolhidas, bem como a pormenorização da Sequência Didática. A quarta seção – *A magia do romance na escola: relatos de experiência* – faz a descrição, a partir dos pressupostos teóricos de Cosson (2014b), dos passos de antes, durante e depois da leitura do romance, tal como dos desdobramentos da proposta. Por fim, as últimas considerações – *Escavações finais... para o momento* –, que trazem as impressões sobre as vivências ao longo do processo, apontando êxitos, falhas e reflexões acerca de uma nova abordagem para a efetivação do letramento literário mediado pela leitura de romances.

É válido registrar que os resultados alcançados me animaram a continuar investindo na leitura de romances na escola. Esses resultados me proporcionaram reflexões pertinentes acerca do papel da literatura na sala de aula e de sua recepção por parte dos alunos. Posso afirmar que vale muito a pena experimentar e angariar possibilidades de trabalho com o texto literário, contribuindo assim para a formação do educando. Recomendo a leitura deste texto a professores de Língua Portuguesa que tenham interesse de ampliar o repertório de possibilidades para as propostas teórico-metodológicas com o texto literário e aos demais leitores que se interessem pelas sendas pelas quais passei na proposta de intervenção aqui relatada. Sugiro a leitura desta dissertação, mas tenho consciência de que o texto não está completamente pronto, pois muito precisa ser lido, experimentado e escrito, a fim de que tenhamos melhores alternativas para o trabalho com a literatura nas escolas.

A partir deste ponto, adoto o plural majestático – nós –, para deixar claro que esta proposta não é só minha, pois na caminhada recebi sugestões, conselhos, dicas e apoio de pessoas (minha orientadora, meus alunos, meus colegas, as professoras da banca de qualificação e teóricos a quem consultei) que me acompanharam no caminho.

2 PELAS TRILHAS TEÓRICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

“É por possuir essa função de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.”
Rildo Cosson (2014b, p. 17)

É importante refletirmos sobre os rumos da escolarização da literatura, na expectativa de mudá-los, como sugere a epígrafe. Há necessidade de ampliar as discussões dos profissionais de educação, no que tange às dificuldades encontradas para um letramento literário proficiente. Baseando-nos no arcabouço teórico para o desenvolvimento da proposta de intervenção, compreendemos que é preciso pensar uma outra abordagem para o trabalho com o texto literário na sala de aula. Este capítulo é fruto de caminhadas bibliográficas e delineia o aporte teórico para a proposta de intervenção. Para tanto, consultamos alguns estudiosos das áreas de letramento, leitura – inclusive a literária – e gêneros.

Levando em consideração o legado de uma concepção dialógica e sociodiscursiva, já promulgada pelo círculo bakhtiniano, buscamos apoio sobre letramentos múltiplos e sobre a relevância da leitura para as práticas sociais. Ademais, consolidamos os estudos do texto literário e de seus efeitos para o aluno leitor e exploramos a perspectiva teórica do ensino e aplicação dos gêneros, norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E ainda, também na teoria bakhtiniana, buscamos os princípios e as classificações do romance. Vale ressaltar que não há como abalizar princípios, conceitos e fundamentos únicos, visto que tais processos são amplos. Também é válido registrar que os subtítulos, por nós escolhidos, permeiam o campo semântico de caminho, lembrando dos passos trilhados durante todo o projeto.

2.1 PELAS VIAS DOS LETRAMENTOS

“Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.”
Magda Soares (2002, p. 72).

O termo “letramento” começou a ser explorado no meio acadêmico na década de 1980 e tem sido muito utilizado por estudiosos, da área de Educação. Soares (2002) e Kleiman (2006)

deixam claro que o conceito surge como uma maneira de pontificar o embate da leitura e da escrita em todas as situações vivenciadas em sociedade, não restringindo apenas ao âmbito escolar. Segundo Soares (2002, p. 18), “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Nesse sentido, percebemos que o termo tem relação direta com a cultura escrita.

Ainda de acordo com Soares, (2002, p. 18) “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas”. Assim, fica claro que o letramento tem um vínculo com as práticas sociais que usam a escrita, e conseqüentemente, a leitura.

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades), ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2006, p. 18).

Dessa forma, Kleiman (op. cit.) confirma o que foi, inicialmente, dito sobre o termo e amplia ainda mais a concepção de letramento, ou seja, não se resume a saber ler e escrever. Dependendo do contexto, nem precisa ter relação com o código linguístico. E insiste que o letramento não constitui um método, nem uma habilidade específica, é a imersão do indivíduo nas práticas sociais cotidianas. Em consenso, Soares (2002, p. 18, grifo da autora) diz que, “**letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Nesse contexto, é apropriação da cultura escrita para o desenvolvimento de habilidades de práticas sociais, as quais possam contribuir para uma sociedade cada vez mais justa, mais igualitária e mais humana. Um letramento social vai além dos muros da escola.

Durante algum tempo, o termo foi usado para o estágio inicial de leitura e de escrita, porém Kleiman (2006) e Soares (2002) tentam dissociar os dois termos (alfabetização e letramento). Elas defendem a ideia de que alfabetizar é uma prática de letramento, apenas uma delas, essencialmente escolar, mediada por um professor. Essa distinção está bem mais clara a partir dos estudos de Street (2014), que principia novos estudos de letramentos no Brasil, propondo uma reflexão sobre o letramento como prática social e realçando a natureza social da leitura e da escrita, concebendo o caráter múltiplo das práticas letradas. Street (2014) ressalta que os letramentos são múltiplos e variam em contextos sociais diversos, influenciados pelo

tempo e pelo espaço, mas determinados por relações de poder. O autor propõe dois prismas de letramentos em seus estudos: um com enfoque *autônomo* (de cunho mais individual) e outro com enfoque *ideológico* (de caráter cultural e social).

Na classificação de Street (2014), o letramento autônomo não tem elo com autoria ou autonomia, tem outra concepção, a qual concebe a escrita de forma independente, como um cabedal acabado em si mesmo, sem estar presa à situação de produção.

Dentro do quadro do modelo “autônomo” de letramento, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais de letramento são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas etc. e que os que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido. Ela, porém, lida com um excesso de falsas obviedades no que diz respeito às implicações sociais do processo de aquisição de letramento [...] (STREET, 2014, p. 43).

Assim, o modelo autônomo de letramento limita-se à natureza da escrita, observando as habilidades que o sujeito aprende, levando-o a determinados estágios, que seriam os níveis de alfabetismo. Aqui no Brasil, há uma categorização para estes níveis, os quais são apontados por Rojo (2009): *nível rudimentar*, corresponde apenas a localização de informações explícitas mais simples (em textos curtos); *nível básico*, o qual consegue determinar informações em textos de extensão média; e *nível pleno*, equivalente à capacidade de ler textos longos e localizar mais de uma informação. Entretanto, “mesmo o alfabetismo de nível pleno considera somente as capacidades de leitura literal dos textos e não as capacidades de leitura crítica” (ROJO, 2009, p. 47).¹³

Em contraposição ao enfoque autônomo, Street (2014) traz o letramento ideológico.

Um grande volume da pesquisa atual em etnografia do letramento começa a explorar as associações entre convenções culturais, práticas letradas, noções de si, pessoa e identidade e lutas pelo poder. Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas (STREET, 2014, p. 149).

¹³ A afirmação de Rojo (2009) é pautada nas concepções relatadas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro. Os conceitos podem ser conferidos no endereço eletrônico: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRbGdtTklhZDI4M00/view>.

Suas pesquisas mostram a riqueza e diversidade de práticas de leitura-escrita em grupos urbanos. E a partir desses resultados, o autor defende a ideia de que a escrita não é uma tecnologia neutra, é uma construção social, variável de uma cultura para outra, e seu uso está relacionado a relações de poder. Street (2014) evidencia uma inclinação para o letramento e para práticas que têm enfoque na natureza social do processo leitura-escrita e de seu processo de transculturação. É uma “espécie” de letramento social.

O modelo de letramento ideológico assume práticas que englobam diferentes contextos que permeiam o indivíduo. Essas práticas estão ligadas aos aspectos culturais e sociais do mesmo, e o leva a participação ativa no mundo, através da interação com o outro. Esse letramento deve ser o foco da escola, visto que o aprendizado da leitura-escrita se dá considerando as práticas reais que acontecem na sociedade, as quais contribuem para a construção da identidade e de um “conceito particular de nação”. Além disso, o letramento ideológico colabora na construção do sujeito que luta contra as injustiças sociais e pode colaborar na edificação do cidadão, colaborador de uma boa vivência em sociedade.

O que percebemos é que, ao longo da história, a escola se limitou ao letramento autônomo, formando indivíduos que liam e escreviam bem (ou mal). A preocupação da instituição de ensino deve perpassar pelo letramento ideológico, sobretudo, em tempos modernos, nos quais há um sistema opressor, sustentado por ideais que racionalizam, refletem e ambicionam interesses de um grupo dominante. Este modelo de letramento dá ao sujeito a capacidade de entender como a sociedade é alinhavada e de compreender a complexidade das relações de poder que nela se estabelecem. No momento sociopolítico que o Brasil vive, o letramento ideológico pode ser uma arma contra a alienação e a opressão.

Neste seguimento, o educador Paulo Freire (2011, p.32) subscreve:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

Freire (2011) percebe o ensino como forma de despertar o pensamento crítico do educando, fazendo com que o mesmo busque o alargamento de sua consciência social. O letramento ideológico prepara o ser para a cidadania, apostando nas relações e na construção da identidade de um povo. Ninguém vive só, então é necessário formar cidadãos competentes

para as práticas sociais diversas. Em outras palavras, letramento ideológico é letramento de prática concreta e social, resultado da cultura, da história, do discurso e da interação humana, sobretudo, em tempos de globalização, da era digital e de letramentos múltiplos – incluindo neste, o letramento literário.

Quaisquer que sejam os significados da palavra “letramentos”, devem ser vistos de forma abrangente e apresentar características relevantes em relação ao sentido da diversidade de textos e da heterogeneidade de linguagens dos mesmos: são interativos, transgridem relações de poder e são híbridos (ROJO, 2012). Os textos e seus sentidos mantêm uma relação interativa, mais do que colaborativas, ultrapassam as relações de poder, principalmente no que tange às ferramentas tecnológicas e “violam” os limites das fronteiras de linguagens, mídias e culturas. Outros tempos exigem novas formas de letramentos e essas novas formas são chamadas por Rojo (2012) de “multiletramentos”.

O neologismo¹⁴ foi criado a partir do peso semântico do prefixo “multi”, para dar ênfase a variedade de letramentos disponíveis na escola e fora dela. A intenção também era de envolver a multimodalidade dos processos textuais em que se configuram com informação e comunicação; e, a multiculturalidade muito comum nas sociedades globalizadas atuais. A utilização desse termo sugere diferentes estratégias de ensino, envolvendo práticas escolares cada vez mais interessantes, por meio das tecnologias, aproveitando o momento propício, visto que os alunos estão cada vez mais conectados por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora).

Assim, são apresentadas duas categorias, ambas relevantes, que estão imersas nessa sociedade atual: a diversidade da cultura do povo e a multiplicidade semiótica de construção de textos pelos quais a sociedade se comunica e se mantém informada. É válido ressaltar que as comunidades rurais também conseguem se inserir nessas formas de multiletramentos. Apesar

¹⁴ O termo foi configurado como neologismo até o momento de ser aceito e incorporado pelos falantes do meio acadêmico da área de Educação.

de manter algumas tradições e de apresentar uma diversidade de práticas e eventos de letramentos ínfimos, a população do campo conta com rica e plural cultura e já dispõe de meios tecnológicos como celulares e acesso à internet; inclusive, as unidades escolares do meio rural possuem os mesmos recursos das escolas da zona urbana. No que tange à oportunidade de letramento escolar, os alunos da zona rural hoje, quase sempre, têm as mesmas oportunidades dos estudantes da cidade¹⁵

Multiletramentos não se restringem às práticas de letramento de leitura e de escrita ou apenas ao universo escolar. Esse conceito que está atrelado a uma pluralidade de linguagens, imagens, mídias e de processos semiológicos, que fazem brotar esse multiletramentos, coadjuvando inclusive com a multiplicidade de processos constitutivos de uma diversidade cultural bem ampla, característica marcante desse novo milênio. Tempo marcado por muitos letramentos, muitas linguagens, muitos estilos, muitos textos e também muitas artes, com manifestações plurais, cada vez mais híbridas.

Nesse tempo de hibridismo e multimodalidade, é possível trabalharmos com escrita, imagens e áudios, por meio de pinturas, fotografias, desenhos, vídeos, jogos, publicidade etc. Práticas conectadas com as necessidades atuais. Práticas essas que são transformadoras, porque estimulam saberes plurais e interativos, diferentes da leitura de decodificação de décadas atrás, quando o aluno, ao ser alfabetizado, experimentava a atividade de leitura como algo mecânico e monótono, apenas para provar que houve decodificação de sinais (ROJO, 2012).

Ao estudarmos e refletirmos os conceitos e tipos de letramento, percebemos que eles surgem de padrões culturais e de ideologias mais abrangentes, entretanto é nas instituições escolares que os letramentos tomam forma e se fortalecem. “Esse fortalecimento do letramento escolarizado na comunidade contribui, junto com o da própria escola, para a construção da identidade e da personalidade no moderno estado-nação” (STREET, 2014, p. 144).

Então, é na escola que as formas de letramento se configuram, reconfiguram e firmam padrões para outras variedades de letramentos como, por exemplo, letramento matemático, letramento digital e letramento literário. Este último pode contribuir para a construção da identidade e pode se constituir como uma forma de resistência diante de situações de exclusão, de exploração e de tirania. O letramento literário, escolhido para a proposta de intervenção, se caracteriza pelo entendimento do mundo, por meio de estilhaços da realidade encontrados em

¹⁵ Há uma pequena diferença entre os alunos da zona rural e os da zona urbana, no que diz respeito às questões financeiras, aquisições de aparelhos tecnológicos, disponibilidade e qualidade dos recursos disponíveis. Essa diferença tem diminuído, ao longo dos anos, com os programas assistenciais do governo.

romances – ou outros gêneros textuais – que se ocupam da ficção a favor da vocação de ser resistência e de ser humano.

2.2 PELAS VEREDAS DA LEITURA E LENTES DO ENSINO

“Ler é entrar em outros mundos possíveis.”
Delia Lerner (2002, p. 73)

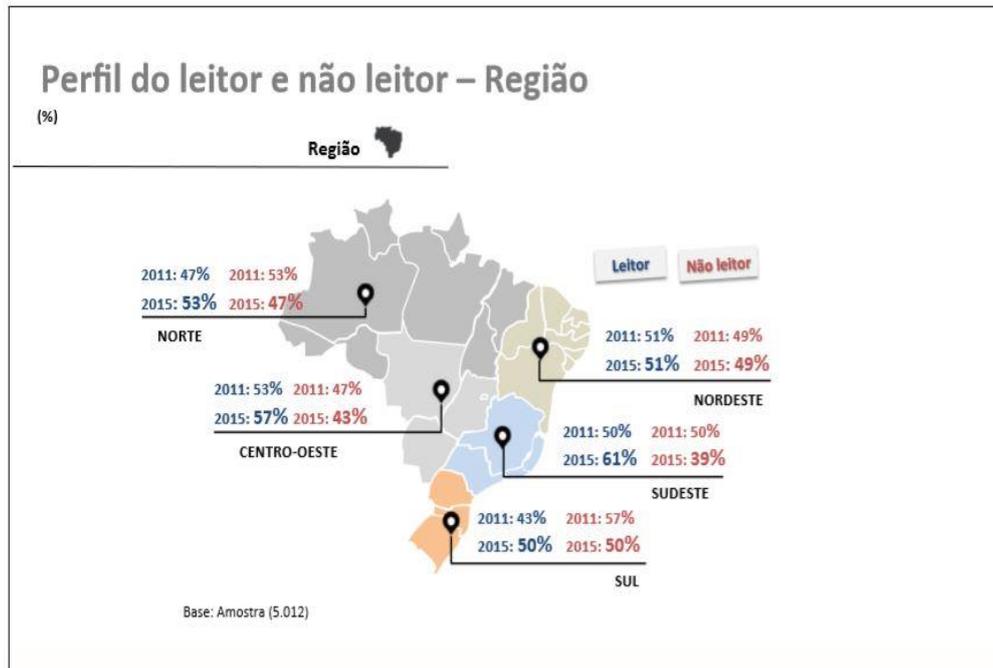
No desejo de ampliar a pauta discursiva, o movimento desta seção segue na direção de trazer a discussão sobre a leitura e sua função social, de mostrar índices apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), de refletir os caminhos metodológicos e as práticas de leitura adotados pelos professores de Língua Portuguesa. Além disso, aponta a leitura literária como instrumento de discernimento da realidade e de humanização do ser e apresenta o letramento literário como uma prática social, a qual deve permear o âmbito escolar.

O percurso do processo de leitura, inicialmente, esteve atrelado unicamente à escola. Etimologicamente, leitura é “ação de ler, arte de ler, ensino, comentário a um texto literário, jurídico. Lat. tard. Lectura que era sinônimo de lição, lat. lectio, onis” (BUENO, 1968). Esta ação ocorre em todos os segmentos da vida humana: na escola, em casa, no trabalho, no trânsito, no aeroporto ou ponto de ônibus, nas ações cívicas, nas compras, no hospital, no cinema, no restaurante etc. É uma prática de linguagem que afeta processos educacionais, político-ideológicos e socioculturais.

Do ponto de vista da Psicolinguística, a partir das concepções de Giraldeiro (2016, p. 23) “a leitura depende de conhecimentos linguísticos, porquanto envolve linguagem, capacidade humana de expressão e interação socioverbal, capacidade heterogênea e multifacetada, que abrange aspectos físicos, fisiológicos, psíquicos e antropológicos”. Já na perspectiva sociointeracionista, a leitura é concebida como uma prática de linguagem significativa, a partir da valorização do meio social em que o educando está inserido. Os alunos das classes sociais menos favorecidas não podem ser excluídos do processo de significação da leitura e precisam perceber a língua como instrumento de aquisição e efetivação de práticas sociais.

Nossa defesa neste texto é, justamente, a leitura como prática social, pois entendemos que o ato de ler tem impactos sociais. Dessa forma, é importante que o país invista na leitura, na qualidade e na quantidade de seus leitores, principalmente da região Nordeste, cujos índices das pesquisas mostram que não houve progresso nos últimos anos. Como mostra a figura 01.

Figura 01 - Mapa de leitores no Brasil



Fonte: Failla (2016, p. 35)

De acordo com a situação exposta no mapa, todas as regiões brasileiras apontaram progresso, com exceção da região Nordeste. Failla (op. cit.) não menciona os possíveis motivos para esta estagnação, provavelmente os fatores socioeconômicos e culturais sejam demasiadamente evidentes. As pesquisas divulgadas em 2018 pelo INAF revelam que o grau de escolaridade do brasileiro tem crescido, mas não há registro de progresso proporcional nos índices de alfabetismo. Segundo essas pesquisas, 32% da população que está no Ensino Médio ainda apresenta um nível de alfabetismo rudimentar¹⁶, o qual apenas “corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado” (ROJO, 2009, p. 47).

Assim, é necessário buscar alternativas para a formação de leitores críticos e preparados para as competências exigidas pela vida em sociedade. É fundamental dirigir os olhos para o trabalho com a leitura porque

[...] a leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. A leitura transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos. É a principal ferramenta para a

¹⁶ Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/ipl-na-bienal-inaf-2018-e-retratos-da-leitura-no-brasil/>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2018.

aprendizagem e para a educação de qualidade, e condição essencial para o desenvolvimento social de uma nação (FAILLA, 2016, p. 21).

Failla (2016) corrobora com estudiosos e educadores como Silva (1986), Yunes (2002), Jouve (2012) e Cosson (2014) que também acreditam no poder de transformação da leitura. Diante da certeza de que a leitura é a condição necessária para o desenvolvimento do ser, o ato de ler não pode se ausentar do centro das discussões coletivas da escola (e fora dela), pois é instrumento de enriquecimento intelectual e emancipação do homem. Mas o trabalho com a leitura da qual falamos ainda é uma das grandes inquietações de pesquisadores da área e de educadores do ensino básico. Por meio de pesquisas, os estudiosos constroem conceitos, elencam instrumentos de trabalho, mensuram técnicas e refletem o fazer pedagógico, na tentativa de melhor compreender a realidade circundante e de alcançar desempenhos favoráveis e uma melhora significativa nos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em relação às aulas de Língua Portuguesa que são ministradas na maioria das escolas brasileiras, Antunes (2003) faz crítica ao processo e aponta dificuldades de leitura enfrentadas pelos estudantes. São corriqueiras as atividades de leitura, nas quais as interpretações se restringem a elementos literais e explícitos do texto, atividades estas que não possibilitam “suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2003, p. 28), ou seja, ainda persistem nas escolas atividades que não fomentam no estudante a percepção das mais variadas funções sociais e também não despertam interesse pelo universo da leitura.

Encontramos quantidade significativa de alunos com dificuldades em realizar leituras em consonância com as habilidades esperadas na Matriz de Referência¹⁷ para a área de Linguagens, no Ensino Fundamental II. Essas dificuldades se estendem por outras áreas do conhecimento. Para amenizar essas dificuldades, Antunes (2003, p. 33) sugere que os profissionais de educação revejam suas práticas pedagógicas, e para isso é indispensável, sobretudo, que tenham “determinação, vontade, empenho de querer mudar”. Ainda acrescenta:

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, que fica passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. (ANTUNES, 2003, p. 36).

¹⁷ As Matrizes de Referência são constituídas por elementos que descrevem habilidades dos educandos e se responsabilizam por avaliar e indicar a construção de escalas de sua proficiência.

Os professores são chamados para a responsabilidade do trabalho com a língua. Um trabalho com princípios que redimensionam a questão interacional da linguagem, capaz de fundamentar um ensino mais eficiente, por ser pautado na pesquisa e reflexão de suas ações, com o educando (e não para ele), a fim de melhor auxiliá-lo na produção de conhecimento e na sua formação.

É perceptível, ao longo dos anos, poucos sinais de mudanças no Ensino Fundamental II. Antunes (2003) menciona ações de políticas públicas limitadas, mas que já dão um passo a fim de procurar uma melhoria para a qualidade na educação básica. Ela cita medidas do SAEB, responsável em promover avaliações do desempenho dos estudantes brasileiros auxiliando o governo a redefinir e nortear ações futuras; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui gratuitamente os livros didáticos para as escolas públicas; e, ainda, a elaboração PCNs (1998), os quais conduzem o trabalho pedagógico e convidam professores a qualificar a experiência da leitura. Atualmente, já se pode acrescentar a Base Nacional Comum Curricular (2017) nesta condução.

Estes documentos brasileiros valorizam o trabalho com a leitura de textos, quaisquer que sejam suas intenções comunicativas. E nesta perspectiva, a BNCC¹⁸ foi publicada recentemente, mostrando que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 68), legitimando os novos gêneros oriundos da *web*.

Os PCNs e a BNCC possibilitam o leitor atual a refletir sobre a competência linguística (ou não) a imergir em práticas sociais, nas mais diferentes situações comunicativas, utilizando-se dos gêneros do discurso, seja da escrita ou da oralidade, para (re)construir os sentidos dos textos que permeiam a vida. Assim, os PCNs afirmam que

a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998, p. 26).

¹⁸ As mídias apontam um número razoável de pessoas que tecem críticas (ou que se mostram contrárias) à Base Nacional Comum Curricular.

No trabalho com estes gêneros textuais, a BNCC (2017) divide os campos de atuação, os quais têm a relevância dos eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental II. São quatro campos de atuação: vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico/literário. E este último foi o nosso objeto de estudo.

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2017, p. 137).

Compreendemos que a literatura é fundamental na escola. É preciso ler de tudo, inclusive, romances e outros textos literários. A leitura de um romance, configurada aqui como letramento literário, não se limita aos aspectos formais da língua e pode propiciar um novo sentido ao trabalho pedagógico. A leitura deste gênero literário pode ser desenvolvida (ou iniciada) no âmbito escolar, entretanto não se resume a este espaço. Pode incitar o leitor a penetrar em outros universos e oferecer novas perspectivas e novas ideologias. O trabalho com romance pode proporcionar, ao educando, a oportunidade de questionar relações de poder e repensar conceitos, valores e comportamentos. E ainda, favorece a nós, professores, o ensejo de ressignificar e qualificar as experiências de leitura na sala de aula, para que o aluno seja capaz de entrar em outros mundo possíveis, como sugere a epígrafe desta seção.

Pensando nessa ressignificação, faz-se necessário refletirmos a classificação da leitura feita por Silva (1986): *leitura de informação*, quando o sujeito se mantém informado/atualizado a partir de jornais, revistas e outros suportes que permitem a coleta de ideias para um posicionamento crítico diante dos acontecimentos; *leitura de conhecimento*, quando há uma preocupação com o saber e se concretiza a partir de pesquisas e estudos; e, *leitura de prazer*, quando o sujeito é conduzido, por exemplo, pela magia do romance ou por outros gêneros literários responsáveis pelo deleite e satisfação do leitor. E esta última constituiu o foco da proposta de intervenção: a leitura por fruição. Sobre ela versaremos a seguir.

2.2.1 Andanças pela leitura literária na escola

“Ler um livro literário é ler o mundo e rebelar-se contra o imobilismo.”

Jorge de Souza Araujo (2006, p. 44)

A leitura literária é um recurso artístico carregado de poesia, subjetividade e beleza, capaz de alimentar, no leitor, uma bagagem que o faz mais literato, mais sensível, mais humano e mais rebelde contra as formas de opressão, como insinua a epígrafe. De acordo com Cândido (2011), há nesta leitura três características relevantes na edificação do leitor: a estética do texto, a capacidade de expressão da visão de mundo dos sujeitos e via de acesso ao conhecimento. E, essa estética dos textos literários os diferencia de outros textos. Elementos como beleza, plástica, subjetividade e poesia torna o texto literário mais expressivo. Há o polo artístico (produzido pelo autor) e o polo estético (concretizado pelo leitor) (JOUVE, 2002).

Ainda sobre os textos literários, Terra (2014, p. 10) diz que na produção deles

há uma preocupação do autor com uma forma especial de utilizar a linguagem, e isso não é exclusividade de textos poéticos. Textos em prosa (romances, contos, novelas) também apresentam uma configuração especial. [...] O conhecimento da linguagem e da arquitetura dos textos literários é fundamental para a construção de sentido por parte do leitor.

Percebemos esta configuração especial na linguagem dos romances escolhidos para a intervenção, visível no tecido da leitura: o despertar de sensações, emoções e afetividade e outros sentimentos suscitados pelos textos literários. “A literatura tanto gera comportamentos, sentimentos, e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los” (LAJOLO, 1999, p. 26 e 27). A literatura permeia a vida das pessoas com temas como amizade, alegria, solidariedade, (in)justiça, tristeza, medo e morte, ou seja, questões que diretamente transpõe a vida das pessoas. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

Nessa forma de pensar, Lajolo (1999) e Cândido (2011) comungam a ideia de que a literatura pode fomentar o desejo de rever posturas, estimular diálogos, adequar comportamentos, despertar interesse pelo outro, incentivar a mudança de atitudes, mostrar a beleza das parcerias; enfim, a literatura tem “poder” de humanizar. E a escola pode diariamente trazer para o seu interior por meio de exercícios de leitura da literatura, formas de humanizar via textos literários. Assim também pensa Cosson (2014b, p. 20):

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.

Concordamos com Cosson (2014b), quando discorre que a leitura da obra literária, no Ensino Fundamental II, pode auxiliar a formação cultural do adolescente, alargar seu repertório linguístico, ampliar seus horizontes e seu modo de ver o mundo, tornando-o um leitor proficiente. Acreditamos que se a leitura literária for bem explorada, pode ainda despertar paixão no aluno e fazê-lo tomar gosto pela literatura, tão relevante para o currículo do Ensino Médio, imprescindível para a fluência leitora do indivíduo e importante para o ser, essencialmente, humano.

Assim, as aulas de literatura não deveriam se constituir de práticas obsoletas com atividades que privilegiam periodização, contexto histórico e fichas de leitura, as quais se configuram em atividades mecanizadas e negligentes, deturpando a escolarização da literatura (Cosson, 2014b). Esses procedimentos metodológicos não são significativos para os alunos, restringem a criatividade e podam o prazer da leitura, pois apenas identificam e classificam dados. A prática da leitura literária deve consistir em uma exploração das potencialidades da linguagem.

Cosson (2014b) aponta sendas para experiências que podem ser significativas no Ensino Médio (que tem a literatura periodizada) e, sobretudo, no Ensino fundamental II. O autor afirma que há necessidade de um ensino de literatura provido de métodos que auxiliam a implementação do letramento literário, buscando a compreensão de que todo trabalho com a literatura deve priorizar o texto literário em si.

Frente a esta perspectiva, entendemos ser necessário, como diz Cosson (2014b, p. 14), “mudar os rumos da escolarização” da literatura. De acordo com Zilberman (1991), ao professor compete a transformação de sua atuação na sala de aula, pesquisando o ignoto e buscando outras técnicas de trabalho, na tentativa de aprimorar sua prática no trabalho com a leitura literária.

É a recuperação do fundamento metodológico o ponto de partida para que, no ensino, em qualquer área, coincidam os pressupostos da educação e à prática docente. É vital, para a coerência didática, que o professor organize seu trabalho em sala de aula a partir de uma visão geral dos conteúdos de sua área e de suas expectativas em relação ao aluno (ZILBERMAN, 1991, p. 67).

Mas não é e nem deve ser puramente metodologia. “Todos os “métodos” são bons desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (TODOROV, 2009, p, 90). Esse crítico da literatura lamenta os equívocos ocorridos no trabalho com o texto literário nas instituições. É realmente lastimável que a literatura tenha que passar por métodos e técnicas. O texto literário em si e a formação do leitor são imprescindíveis no processo.

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele lingüista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras - pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2009, p, 89).

O texto literário deve estar para além da decifração, pois é o sentido das obras que efetivamente importa. Se o professor não tiver uma concepção assegurada de leitura e de formação do leitor pode recair na muleta da prática pela prática. Não basta dominar estratégias, é preciso reconfigurar os modos de ler na escola, pensar em como o sujeito aprende a ler, apreende o sentido do que ler e não somente em como vai ensinar a literatura. “Muito além de uma ferramenta pedagógica, a literatura é aqui uma reserva da qual se lança mão para criar ou preservar intervalos onde respirar, dar sentido à vida, sonhá-la, pensá-la” (PETIT, 2009, p. 284 e 285).

Há várias possibilidades de exploração do texto literário e também de registro para a consolidação do letramento literário. Uma ideia para externar a compreensão de um romance é o uso do letramento digital, concretizado, por exemplo, a partir de um blog literário, página no *Facebook* ou plataforma de *fanfics* – como foi o caso de nossa proposta de intervenção –, ou seja, espaços *cibernéticos*, nos quais os alunos podem inserir seus textos e oferecer oportunidade para que toda a comunidade escolar e seus familiares tenham contato com os registros e textos produzidos por eles na sala de aula. Essas propostas podem oportunizar o encontro do leitor com o texto e auxiliar o educando, no sentido de torná-lo mais profícuo e com uma competência que vai além dos muros da escola.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa

apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1999, p. 106).

A literatura reflete valores e incide comportamentos. É um instrumento poderoso no currículo, na escola, na sociedade e no cotidiano de qualquer indivíduo, pois pode suscitar emoções e preparar o sujeito para a vida, cumprindo um papel “pedagógico” do qual a pessoa pode sair transformada. Então, é preciso se aproveitar da educação sistemática oferecida na escola para ensinar habilidades e competências para letramentos importantes para a vida social e (re)criar momentos que possibilitem aos estudantes participarem de “práticas letradas”; e, por que não dizer também práticas literárias?

Práticas de leitura do texto literário em sala de aula podem ser transformadas. Promover o letramento literário impõe à escola uma postura coerente com os objetivos que almeja em relação às práticas de leitura. É preciso ressignificar a “escolarização” da literatura e buscar pistas que levem a esse letramento. É vital que haja promoção de um ambiente favorável para a exploração das potencialidades do texto e criação de condições para o encontro entre aluno e obra literária, permitindo que o estudante compreenda a magia da obra e seus múltiplos significados. Esse caminho pode ser concretizado com práticas dinâmicas de leitura literária, na tentativa de promover momentos de discussão, interação e aprendizado. Isso pode ser feito por meio do trabalho com os gêneros textuais.

2.3 PELO VALE DOS GÊNEROS TEXTUAIS

“O texto é um acervo de muitos saberes.”
Jorge de Souza Araujo (2006, p. 86)

A palavra “gênero” esteve, durante muito tempo, atrelada à Literatura. Antes mesmo da Idade Média, Platão e Aristóteles¹⁹ já analisavam os gêneros literários. A noção de gêneros ultrapassou o Renascimento e a Modernidade e chegou ao século XXI com conceitos e elementos diferentes dos gêneros de discurso retórico (ou poético) propagado pelos filósofos (MARCUSCHI, 2008). Hoje, a expressão tem sido usada, de maneira intensa, em contextos diversos e áreas como a Literatura, a Sociologia e Análise do discurso, mas é na Linguística que as discussões são mais acirradas e que há um número maior de publicações. E é neste

¹⁹ Segundo Marcuschi, esses filósofos já se ocupavam dos estudos de gêneros: Platão, com a tradição poética; e, Aristóteles, com a tradição retórica.

universo que este estudo está imerso, com perspectivas discursivas de Bakhtin, conduzidas pela concepção de gênero proposta por Marcuschi (2008).

Estes estudos e as teorias voltadas ao campo de ensino tem proporcionado reflexões e mudança no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Eles propõem que o ensino da língua valorize o trabalho com os gêneros textuais e os PCNs (1998) foram o fio condutor deste trabalho. Esses parâmetros sistematizam a tríade que sustenta o trabalho pedagógico com a língua na escola: o aluno, o saber e o professor. Este não aparece como detentor do conhecimento, é o mediador entre o sujeito responsável pela ação de aprender (estudante) e os conhecimentos com os quais atua na aplicação da linguagem e na interação com outros indivíduos. Esses conhecimentos são objetos de ensino e de aprendizagens e se fazem, principalmente, por meio de textos dos mais variados gêneros.

Marcuschi (2008, p. 155) delinea estes gêneros da seguinte forma:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Como exemplos de gênero, além do romance, Marcuschi (2008) cita a carta pessoal, o telefonema, a lista de compras, a bula de remédio, o edital do concurso e muitos outros que fazem parte do cotidiano das pessoas. Todo texto se materializa em um determinado gênero, seja ele oral ou escrito. Quando um aluno (ou qualquer pessoa) se apropria dos gêneros, utiliza-se de um dispositivo social de comunicação humana. É por meio dos gêneros textuais que o enunciado se concretiza. Eles atuam como uma maneira de efetivar o discurso que almeja proferir. Os padrões sociocomunicativos definidos foram inspirados na teoria bakhtiniana de gêneros. “Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Os PCNs-LP (1998) adotaram esta proposição bakhtiniana e reconheceram que esta é uma forma de trabalhar a concepção de texto: a partir dos aspectos composicionais e estilísticos com conjunturas relacionadas ao conteúdo/tema e à situação de uso.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto,

determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

Nos últimos anos, há muitas discussões em torno dos gêneros, a fim de que estes conduzam o trabalho com a língua nas escolas. Atualmente, o gênero é objeto de ensino – nas instituições escolares – e de estudo no meio acadêmico. Muitos são os estudiosos que procuram definir, abalzar e caracterizar o gênero textual. Os gêneros são atividades linguísticas e sociais que são produzidos na interação humana, necessários ao estabelecimento de comunicação. Em virtude disso, não podemos negar a importância dos gêneros de textos. Dolz e Schneuwly (2004) ao reconhecerem essa importância, definem os gêneros como “megainstrumentos” que orientam o trabalho com texto nas unidades de ensino. Os gêneros, portanto, são esteios que oferecem suporte para as mais variadas atividades das diversas situações sociocomunicativas.

Como nossa proposta tinha como base um gênero textual de seqüência narrativa, o romance, alguns preceitos são importantes. Alguns estudiosos dessa área, como Marcuschi (2008), procuram discernir a definição de gêneros textuais do conceito de tipos textuais, deixando para esta esfera categorias como narração, descrição, exposição, argumentação e injunção. Estes “tipos” de textos também podem ser chamados de “seqüências”. Para Bonini (2005, p. 210), “as seqüências (narração, descrição, explicação, argumentação e diálogo) são entendidas, então, como pontos centrais da categorização dos textos e, portanto, como os principais componentes para a atividade com textos”. Machado (2005) ainda faz outra categorização (mais ampla) dos tipos de texto: narrativo, descritivo, dialogal, explicativa, argumentativo e injuntivo. Consideramos esta última classificação mais completa.

Além das particularizações citadas (gêneros textuais e tipos/seqüências textuais), Marcuschi (2008) ainda sugere a categoria do “domínio discursivo²⁰”, que constitui outra categorização: “Domínio discursivo constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’ no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). São práticas discursivas específicas, nas quais podem abarcar uma série de gêneros textuais. A figura 02 mostra essa diferenciação.

²⁰ Esta categorização de domínios discursivos, também é chamada de “gêneros do discurso” por alguns teóricos como Dominique Maingueneau (1984), entretanto optamos pela nomenclatura usada por Marcuschi (2008).

Figura 02: Quadro de categorias de textos

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS	DOMÍNIOS DISCURSIVOS
Narrativo	Romance	Literário
	Conto	
	Crônica	
	Fábula	
	Novela	
Argumentativo	Artigo de opinião	
	Carta aberta	
	Editorial	
Expositivo	Notícia	Jornalístico
	Verbetes	
	Relatório	
	Folheto informativo	
Injuntivo	Anúncio	Publicitário
	Receita culinária	Instrucional
	Manual de instruções	
	Discurso político	Político
	Oração	Religioso
	Salmo	
	Homilia	
	Epístola	
Dialogal	Entrevista	
	Texto teatral	
Descritivo	Classificado de jornais	

Fonte: Acervo da pesquisadora,
a partir das ideias de Marcuschi (2008) e Machado (2005)

Os textos podem ser entendidos como a materialidade do discurso. Estes textos circulam nas mais variadas situações de comunicação, como é o caso de um texto de e-mail em que um adolescente narra a história de seu primeiro encontro, ou uma crônica publicada em um jornal, ou ainda, um romance que é lido para deleite do sujeito. Os exemplos fazem parte da tipologia narrativa, entretanto configuram gêneros textuais diferentes. Há uma estreita relação entre texto, discurso e gênero.

Segundo Orlandi (1995, p. 111), “texto é uma peça de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa”. Ainda afirma que “texto é um objeto histórico”, e, nesse seguimento histórico “não tem o sentido de ser o texto um documento, mas discurso” (p. 112).

Para Marcuschi (2008, p. 153), “[...] o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular da atividade social” Daí a inter-relação entre os termos “texto” e “discurso”. A estreita relação se baseia no fato de que os três elementos citados estão imersos em situações sociais de comunicação. O foco de nosso trabalho limita-se a texto e gênero, que se constituem de duas unidades: produção verbal e de comunicação.

Não podemos engessar o gênero textual com apenas uma tipologia e/ou domínio discursivo. A reportagem, por exemplo, tem maiores evidências de argumentação, porém pode apresentar categoria expositiva e/ou narrativa; possui discurso jornalístico, no entanto, pode apresentar traços de outros domínios discursivos. Já o romance tem sequência narrativa, entretanto apresenta traços descritivos ao caracterizar personagens e espaços. Bonini (2005) também afirma que há a ideia de uma limitação de ordem metodológica que nega a possibilidade de trabalho com a tipologia textual crua, despida de situação comunicativa. Mesmo que o gênero não seja objeto da linguística textual, é com ele que se evidencia as práticas na sala de aula.

As fronteiras entre gêneros e textos são transponíveis, provocando a diluição entre esses dois elementos (ROJO, 2005). No âmbito escolar, o gênero é objeto de ensino/aprendizagem, suporte de uma proposta didática que visa a objetivos pré-determinados que geralmente está ligado, esporadicamente, à aplicação de aspectos estruturais da língua; e, principalmente, ao domínio do próprio gênero para melhor produzi-lo em contextos sociais. “É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 74). Inspirando-se nas palavras desses autores, Bonini (2005, p. 235 e 236) afirma que,

com a prática de gêneros em sala de aula, os alunos desenvolvem competências relativas às sequências. [...] Propõem, então, que os gêneros a ser ensinados sejam agrupados de acordo com a capacidade que se queira desenvolver (o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, e o instruir/prescrever). Os PCNs propõem que este argumento se dê a partir da circulação social dos gêneros (em literários, de imprensa, publicitários etc).

Então, a partir do direcionamento dado pelos PCNs de Língua Portuguesa, é imprescindível que as instituições escolares valorizem e priorizem o trabalho com os gêneros, pois dada sua função sociocomunicativa, é relevante para a promoção das interações que acontecem na sociedade e para a fortalecimento da cidadania. Assim como o ato de argumentar

é importante para a formação do cidadão consciente e patrono de seus direitos, o ato de narrar também é importante para a formação do leitor. Nesta proposta de intervenção, a narração foi privilegiada, além do romance, também na escrita de *fanfics*. Tal escolha se justifica porque

as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. 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, 2017, p. 68, grifo nosso).

O trabalho com os gêneros textuais também é defendido pela BNCC (2017), recente documento que deve ser usado como parâmetro para a efetivação de práticas de leitura e escrita nas instituições escolares brasileiras. É válido ressaltar que esta base agrega os gêneros textuais do universo multimídia. Em tempos de ascensão da tecnologia, nos quais os sujeitos estão imersos nas TICs, é preciso favorecer as multissemioses. Nesse sentido, contemplamos o texto narrativo também no gênero *fanfic*, na perspectiva de retextualização do romance lido. Por fim, é válido acrescentar que tomamos como base os PCNs e a BNCC para os estudos de texto e de gênero e que nos fundamentamos em Bakhtin (1997) para as bases teóricas do romance e suas classificações, como veremos a seguir.

2.3.1 Passeio pela teoria do romance

“Ao ler um romance, sentimo-nos como o rei para o qual Sahrazad contava suas histórias no *Livro das mil e uma noites*.”
Ernani Terra (2014, p. 141)

Com a publicação dos PCNs-LP, as propostas metodológicas sob a perspectiva sociointeracionista ganharam repercussão no cenário nacional. Sem dúvida, as ideias apresentadas pelo Grupo de Genebra, do qual Dolz e Schneuwly são integrantes, e a adoção do gênero para o fazer pedagógico, constituíram uma alternativa teórico-metodológica possível para uma adequação da realidade educacional brasileira. O romance foi o gênero escolhido para a pesquisa de intervenção, gênero pelo qual a prática de leitura pode se fortalecer e auxiliar o

desenvolvimento de habilidades essenciais na formação do educando. Esta seção mostra as especificidades do gênero e as bases teóricas e classificatórias de Bakhtin (1997) acerca do Romance de formação na história do realismo.

Esta modalidade de narrativa surge como testemunha da queda da Idade Média e desponta com uma “consciência de transformação”. Ela mostrava, à época, conflitos individuais e acontecimentos da vida cotidiana opondo-se a concepções medievais, que valorizavam formas fixas ainda presentes nas epopeias. No Brasil, esse gênero se autoafirmou no século XIX com o advento do Romantismo, por meio dos folhetins, que era o meio pelo qual as narrativas de enredo passional e peripécias de entretenimento eram passadas para o leitor (SCHÜLER, 1989). O romance brasileiro eclodiu depois do processo de independência do país e coube aos romancistas o ensejo de construir sua imagem, por meio deste tipo de narrativa. Isso é evidente nas obras de José de Alencar, autor de vários romances da literatura brasileira do século XIX.

A partir de uma classificação bakhtiniana que subdivide os gêneros em primários e secundários, o romance é classificado como gênero secundário. Bonini (2005) exemplifica os gêneros primários como aqueles que apresentam enunciação simples, como os diálogos; e, os gêneros secundários, são os textos mais densos, como os romances, que abrangem outros tipos de gêneros. “Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Os gêneros primários são compreendidos como sequências que estruturam os secundários, ou seja, os gêneros textuais mais complexos em que os interlocutores interagem de modo indireto, como sucede com o romance.

Bakhtin (1997) aponta que ao longo dos anos, o romance passou por evoluções na história. A partir dessa evolução surgiu o herói problemático, que busca sentido para sua existência. Tendo como base os princípios estruturais da imagem desse herói, Bakhtin (1997), analista deste gênero, faz uma classificação do romance de educação, baseada nos princípios da imagem de herói, que explica a tipologia histórica do romance:

- *Romance de viagem* – apresenta uma concepção espacial e imóvel da heterogeneidade do mundo, no qual lhe é apresentado sucesso de situações contraditórias, como vitória e derrota, alegria e tristeza. Não há intensidade na sequência temporal e isso reforça os contrastes. Nessa variante romanesca “a imagem do homem – apenas esboçada – é inteiramente estática, como é estático o mundo que o rodeia. Este tipo de romance ignora o devir, a evolução do homem” (BAKHTIN, 1997, p. 225);

· *Romance de provas* – exhibe uma sequência de competições e testes, pelas quais o herói precisa passar. Suas virtudes e seus feitos também são postos à prova. Os episódios são estruturados de modo a evidenciar a inocência, a fidelidade e o caráter do herói. Conforme Bakhtin (1997), o romance de cavalaria da Idade Média e o romance barroco são variantes desta modalidade. Há predileção pela figura do herói e os personagens secundários atuam apenas como “pano de fundo”. No que se concerne ao cenário, o ambiente geográfico se sobressai ao aspecto social. “O mundo é impotente para modificar o herói e restringe-se a pô-lo à prova, e o herói por sua vez não atua sobre o mundo, não lhe muda a face, ocupado como está em aguentar as provas” (BAKHTIN, 1997, p. 230). E é se apropriando dessa noção de pôr o herói à prova, que muitos romances da atualidade são construídos;

· *Romance biográfico* – constitui um enredo baseado em momentos significativos da vida do homem como nascimento, casamento, trabalho e morte. Neste tipo de romance, o herói permanece imutável, embora sua vida passe por modificações. Há evolução na vida do protagonista proveniente de seus atos, seus feitos e méritos. “A concepção da vida (a idéia da vida) que está na base do romance biográfico reside no fato de a vida se definir pelos resultados objetivos (pelas obras, méritos, trabalhos, façanhas” (BAKHTIN, 1997, p. 232). O mundo não é pano de fundo para o herói. Existe uma conexão deste herói com o mundo, não é um contato casual, é significativo. Há uma singularidade neste tipo de romance que é caracterizada pelo tempo biográfico, isto é, os feitos e os eventos ocorridos ao longo da vida do herói são relacionados cronologicamente aos períodos longos da totalidade da vida do herói, cujo ato heróico não se apresenta de forma intensa;

· *Romance de formação* – apresenta a imagem do herói como um ser em transformação. É também chamado de romance de educação, por mostrar o herói e o seu caráter com uma acepção mais ampla, a qual contribui para a formação do ser, no tempo histórico vivido por ele, mas comprometido com o futuro. Pode ser representado pelo romance didático-pedagógico e por aquele que apresenta a evolução do homem compatível com a evolução histórica.

Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de romance de formação do homem (BAKHTIN, 1997, p. 237).

Este Romance de Formação (ou Romance de Educação) proposto por Bakhtin, propõe outro tipo de herói: o de grandeza variável. Este protagonista passa por transformações substanciais e essenciais para o desenrolar da trama, para seu destino e dos personagens secundários. “A transformação é o resultado de um conjunto de circunstâncias, de acontecimentos, de atividades, de empreendimentos, que modificam a vida” (BAKHTIN, 1997, p. 239). Estas mudanças são relevantes para o universo romanescos, por apresentar uma “evolução cíclica”, que pode contribuir, de certa forma, para reflexão, consciência e transmutação de um ser imaturo em um homem sério e prático, com nível variável de ceticismo, congruência e de aceitação de ideias e de ideais.

Ao analisarmos os enredos romanescos de obras desta classificação bakhtiniana, é possível notar uma “unidade estática” da figura do herói, pois não há modificações no caráter do homem e nem evolução no enredo. De acordo com essa analogia, a base interna desses romances citados propõe imobilidade, estabilidade e solidez dos protagonistas. Constatamos ainda que essas narrativas apresentam determinadas peculiaridades: umas possuem caráter (auto)biográfico; outras mostram uma cadeia evolutiva de aprendizado do herói; outras são estruturados em um enredo cheio de aventuras; e, ainda, há um outro tipo de narrativa, considerada rara por Bakhtin, que apresenta “a imagem do homem em devir”, isto é, herói em transformação. Este tipo de romance possui uma “unidade dinâmica” e gira em torno de uma concepção pedagógica da educação do sujeito.

Trazendo a teoria do gênero romance para a proposta desta intervenção, a obra *A menina que cavava com a caneta*, de Correia (2016) é um romance que pode incitar a reflexão dos problemas da realidade e é capaz de contribuir para formação e transformação do indivíduo. Nesse sentido, na classificação bakhtiniana, se enquadra como Romance de Formação. Mas é importante registrar que “o princípio geral não aparece de forma pura em nenhuma das variantes concretas historicamente atestadas, manifestando-se na predominância de um ou outro princípio estrutural do herói” (BAKHTIN, 1997, p. 223). Assim, as fronteiras entre um tipo de romance e outro são flexíveis. Percebemos traços do romance biográfico no romance *A menina que cavava com a caneta*, como no trecho “Alguns meses após a morte de pai Manoel, Alice recebeu uma carta de Eurídice. A melhor amiga contava sobre as mudanças que ocorrerem em sua vida” (CORREIA, 2016, p. 113). Nesse exemplo, é possível constatar a marca do tempo biográfico. Cronologicamente, verificamos fatos com momentos distintos e significativos ocorridos ao longo da vida dos personagens no decorrer do romance, evidências próprias da tipologia biográfica.

No Romance de Educação a noção de mundo é tomada como experiência para transformação e construção do ser. “Muitas correntes enferrujadas pelo tempo foram quebradas. Foi esse livro que arrancou de vez as vendas dos olhos das irmãs. Olhavam a vida de maneira diferente” (CORREIA, 2016, p. 131). A Alice, protagonista da narrativa, consegue mudar sua realidade e a dos que estão a sua volta. O Romance de Formação trata, além da realidade, das possibilidades e das necessidades do indivíduo e, nesse sentido, entendemos que *A menina que cavava com a caneta* (romance central da proposta) se ajusta nesta categoria. Fundamenta-se na construção do caráter e na formação do indivíduo que é efetuada no tempo histórico real, então é considerado também realista. “Foi nesse tipo de romance que já foram colocados, de uma forma embrionária, os problemas da realidade e das possibilidades do homem e o problema da iniciativa criadora” (BAKHTIN, 1997, p. 241).

Nesta proposta de intervenção, tomamos o romance como instrumento para o letramento literário, porque este gênero pode criar condições para que o estudante compreenda os acontecimentos da vida e pode consolidar seu espírito crítico. As práticas de leitura, na instituição escolar, contribuem para formação do educando e para seu senso crítico. O romance é um gênero textual, mas também constitui um gênero literário, o qual pode aguçar a sensibilidade e suscitar o desejo de mudança, pois a leitura literária é capaz de levar o educando a uma compreensão mais profunda e mais humana do ser.

Muito importante esclarecermos que toda essa fundamentação teórica foi muito importante para que delineássemos os caminhos metodológicos trilhados na proposta de letramento literário, os quais serão relatados nas seções que seguem.

3 SENDAS METODOLÓGICAS: O PERCURSO DA INTERVENÇÃO

“Os professores e os alunos que desejarem compartilhar esse caminho talvez descubram que a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula.”
Rildo Cosson, (2014b, p. 120)

O planejamento é uma etapa de suma relevância em uma proposta de intervenção pedagógica, pois pode configurar-se como a “(re)invenção da roda” sugerida na epígrafe. É nesta fase que delineamos todo o percurso do trabalho a ser executado, pensando nos caminhos, que podem ser mais viáveis para a concretização da mesma. É importante registrar que as estratégias desenvolvidas no projeto foram pensadas na proposição de uma pesquisa-ação, ou seja, uma série de atividades elencadas para uma melhoria no processo de leitura literária dos alunos, de modo especial, da leitura de romances na escola e fora dela.

Tripp (2005, p. 445), diz que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Esta é nossa intenção. E neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos da pesquisa, cujos subtítulos permeiam os elementos da narração, sequência privilegiada nesta proposta.

3.1 O TRILHO DA PESQUISA

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.”
Bertolt Brecht

A proposta de pesquisa-intervenção *Sendas do letramento literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção* foi traçado a partir de uma realidade detectada em uma escola de Conceição do Coité, no que tange ao desinteresse pela leitura do texto literário. É nessa fase de planificação que delineamos os parâmetros que nortearam esta proposta, desde a escolha do gênero textual, da determinação do espaço e dos sujeitos, passando pela definição dos objetivos a serem alcançados, até a construção dos procedimentos metodológicos que culminaram em uma Sequência Didática, aplicada em uma turma de 9º ano do Colégio Estadual Rio Branco (CERB).

A contextualização desta pesquisa foi feita por meio da observação empírica do comportamento dos sujeitos em relação às leituras cobradas no âmbito escolar e de uma sondagem (Cf. Apêndice B), procedimento etnográfico por meio do qual se foi possível fazer um retrato da turma e traçar um plano de intervenção, a fim de que os objetivos pretendidos fossem alcançados. Para a construção da proposta, também foi importante fazermos leituras, pesquisas e estudos a fim de que tivéssemos uma base teórica que fundamentasse a pesquisa acerca do letramento, leitura (inclusive a literária) e gêneros.

Trazemos mais uma vez a questão-problema que norteou esta proposta: de que forma um trabalho sistemático com letramento literário, por meio de uma Sequência Didática centrada no gênero romance pode contribuir para o estímulo à leitura literária e ampliação da competência leitora de alunos de uma comunidade rural, de Conceição do Coité?

A partir dessa problemática, delimitamos o objetivo geral: aplicar uma proposta de intervenção, na perspectiva do letramento literário, oportunizando, aos educandos, práticas de leitura através do gênero romance, na tentativa de incentivar sua leitura e ampliar a competência leitora de alunos do 9º ano, de uma escola pública da zona rural de Conceição do Coité. E ainda delineamos os seguintes objetivos específicos: vivenciar experiências de letramento literário, contribuindo para a formação de leitores críticos; reconhecer o letramento literário como uma experiência de autorreflexão e de engajamento social; reconhecer a função sociocomunicativa de um texto literário; e, realizar práticas de leitura do gênero romance e de outras obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa, com momentos de ludicidade e de interação.

A referida proposta de intervenção compreende uma pesquisa participativa, desenvolvida no âmbito escolar, a qual averigua um grupo de estudantes, respeitando-se as diversidades e o tempo de aprendizagem de cada um. Assim, escolhemos a abordagem qualitativa²¹, entendendo que a “pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc” (PORTELA, 2004, p. 02). A natureza qualitativa compactua com a proposta, a qual estimula os educandos a refletirem sobre os temas propostos nos módulos didáticos - a saber, identidade, relações interpessoais e senso de pertencimento ao lugar de origem. Esse tipo de pesquisa não está subordinada à provas, nem quantificam valores e participações, visto que há abordagens diferenciadas e os dados analisados são fruto de interações entre pesquisador e

²¹ No momento da sondagem, os dados quantitativos – representados pelos gráficos – foram muitos significativos para justificar a escolha da turma. Entretanto, a proposta prioriza a avaliação qualitativa porque é o fenômeno que nos interessa nesta proposta.

pesquisado. Para Portela (2004, p. 02), “o cientista, é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”.

Atendendo os pré-requisitos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e respeitando as regras de conduta, as quais guiam os estudos envolvendo seres humanos, os procedimentos desenvolvidos na pesquisa estiveram de acordo com os princípios éticos conforme as determinações do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16. O referido projeto foi submetido ao CEP da Universidade de Feira de Santana (UEFS), sob o CAAE nº 79264117.8.0000.0053 e aprovado conforme o parecer consubstanciado de nº 2.459.863 (Cf. Anexo D).

Os responsáveis pelos alunos e os respectivos estudantes tiveram plena ciência do tipo de pesquisa, dos riscos e dos benefícios gerados pela mesma, pois foram convidados para uma reunião de apresentação da proposta de intervenção. Na oportunidade, tiveram os esclarecimentos necessários acerca do projeto e assinaram os termos exigidos pelo CEP: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de autorização de uso de imagem (Cf. Apêndice E). Ainda consta no projeto de pesquisa uma declaração de orientação dada pela Prof^a Dr^a Antonilma Castro²² e um termo de autorização da direção do colégio onde a pesquisa foi executada (Cf. Anexo C).

3.2 O ESPAÇO SOCIAL DA INTERVENÇÃO: A ESCOLA

“Escola, a mais importante agência de letramento da sociedade.”
Ângela Kleiman (2006, p. 38)

O lócus da pesquisa é uma escola da rede pública da zona rural, a qual serve a localidade e adjacências há 40 anos. O Colégio Estadual Rio Branco, cujo código do INEP é nº 29137900, foi fundado em 28 de março de 1978 e está jurisdicionado ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) e à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC). É uma instituição de pequeno porte que deu e dá grande contribuição à educação das pessoas da localidade, sendo a única opção de ingresso de alunos no Ensino Médio, nas mediações do distrito. Por meio do trabalho realizado, o CERB, como é carinhosamente chamado pelos alunos, busca melhorar cada vez mais a educação dos jovens oportunizando a construção da cidadania e a inserção do educando à sociedade.

²² A Prof^a Dr^a Antonilma Santos Almeida Castro é orientadora do projeto.

Quando a unidade escolar foi fundada, em 1978, atendeu apenas a clientela de 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental, nos anos seguintes, proporcionalmente, foi recebendo estudantes das outras séries²³. Em 1985, recebeu a primeira turma de Ensino Médio. Nos últimos anos, em virtude do processo de municipalização, algumas turmas do Ensino Fundamental foram, gradativamente, absorvidas pela rede municipal. Em 2018, o colégio atendeu estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e turmas de EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Figura 03 - Colégio Estadual Rio Branco



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018

O colégio fica localizado na Avenida Rio Branco, S/N, no distrito de Juazeirinho, a 12 quilômetros da sede do município de Conceição do Coité, Bahia. Atende estudantes de localidades como Onça, Queimada do Cedro, Pedras, Baixa Nova, Riacho do Morro, Cansanção, Cajazeiras, Boa Hora, Vazante e Sítio Novo²⁴.

O espaço físico contempla uma extensão de 4.356 m² (quatro mil e trezentos e cinquenta e seis metros quadrados), com área construída de, aproximadamente, 170 m² (cento e setenta metros quadrados). Sua estrutura física comporta sete salas de aula, dois pátios, uma biblioteca, um auditório, uma quadra esportiva, dois banheiros (um masculino e um feminino) com três sanitários cada, uma sala de professores, uma secretaria e uma vasta área externa de lazer para os alunos. O prédio, na qual funciona a instituição apresenta alguns problemas: o espaço destinado à biblioteca é muito apertado, não há banheiro para pessoas com necessidades

²³ A criação do Colégio Estadual Rio Branco é da portaria nº 9737, D.O. de 26 e 27 de outubro de 1985. O parecer de autorização para funcionamento do Ensino Fundamental II é da portaria nº 081/95, D.O. de 12 de julho de 1995.

²⁴ Sítio Novo é um povoado do município baiano de Riachão do Jacuípe.

específicas, possui um laboratório de informática que não funciona, não há rede *Wi-fi* de qualidade e há quedas constantes de energia elétrica no espaço onde fica a instituição.

Com o pensamento de que a aquisição do conhecimento não se resume ao espaço da sala de aula, o Colégio Estadual Rio Branco promove regularmente excursões para outros espaços de aprendizagem, palestras no auditório, projetos e movimentos que estimulam novas aprendizagens e impulsionam a socialização de conhecimentos. Durante o ano letivo, o colégio realiza ainda projetos de leitura e campeonatos de futsal. Além disso, outros eventos fazem parte do calendário escolar: Celebração Pascal, Gincana Estudantil, Concurso Garota e Garoto CERB, Festa junina, Comemoração do aniversário do colégio, Dia da Família na Escola, Solenidade de Colação de grau e Conselho de classe participativo. Essas atividades e eventos levam os estudantes a perceberem a escola como um espaço privilegiado para aprendizagens, integração, entretenimento, avaliação, socialização e valorização da cultura.

O colégio também participa dos projetos estruturantes promovidos pela SEC, como o Tempo de Arte Literária (TAL), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Artes Visuais Estudantis (AVE), Educação Patrimonial e Artística (EPA), entre outros. Esses projetos potencializam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, estimulando as mais variadas expressões artísticas e culturais na escola.

Em 2018, a gestão da unidade de ensino foi formada por uma diretora e dois vice-diretores²⁵. O quadro docente é formado (quase todo) por professores habilitados em sua área de formação. E há funcionários nas funções de porteiros, secretários, zeladores e merendeiras que dão apoio ao funcionamento da unidade escolar.

Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) que é a missão da escola gerar conhecimentos científicos, artísticos, culturais e tecnológicos, mediante ensino de qualidade nas diferentes áreas de saber, desenvolvendo projetos que contribuam para a formação de uma sociedade autodeterminada e empreendedora. Consta também que a visão da escola é ser uma instituição de referência conhecida pela qualidade de ensino, motivação e interesse na aprendizagem do educando e na sua formação cidadã, convocando a todos os envolvidos para o desenvolvimento de ações coletivas que garantam aprendizagens significativas para seus alunos.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, o CERB atingiu 3,5 pontos, sendo a taxa de participação da escola de 84,62. A meta para 2017 era de 3,9, porém o número de alunos na prova Brasil foi insuficiente e o resultado não foi

²⁵ Em 2019, houve mudanças na SEC, restringindo a gestão a um diretor e um vice.

divulgado. A meta para 2019 é de 4,2. Em 2018, a escola teve, aproximadamente, 320 alunos matriculados distribuídos em três turnos, e 110 estão no Ensino Fundamental II em turmas de 8º e 9º ano. E a turma escolhida para a aplicação da proposta de intervenção foi a turma do 9º ano vespertino, a qual possuía 19 alunos, os quais serão caracterizados no tópico a seguir.

3.3 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: OS PERSONAGENS

“O verbo de Deus se torna sujeito em cada criatura humana.”
Fábio de Melo

A proposta de intervenção foi pensada e elaborada para atingir alunos caracterizados como leitores incipientes, cujas habilidades de leituras ainda estão em construção. Estes sujeitos – em sua maioria – não apresentavam interesse pela leitura, especialmente a leitura literária, e suas habilidades de relações e de sentidos de/entre textos ainda não foram eficazmente desenvolvidas.

Figura 04 - Turma do 9º ano vespertino do Colégio Estadual Rio Branco/2018²⁶



Fonte: Acervo da pesquisadora/2018

Os sujeitos aos quais nos referimos fazem parte de uma turma de 9º ano, do turno vespertino, do Colégio Estadual Rio Branco, distrito de Juazeirinho, município de Conceição do Coité, Ba. No início da proposta, a turma era composta de 19 (dezenove) estudantes da faixa etária entre 13 (treze) e 18 anos (dezoito) anos (Cf. Figura 05), muitos apresentando, inclusive,

²⁶ A exposição das imagens dos alunos foi consentida, mediante assinatura dos responsáveis – e dos próprios estudantes – a um termo de Termo de autorização de uso de imagem (Cf. Apêndice E).

distorção idade/série. Desses alunos, 07 (sete) são do sexo masculino e 12 (doze) do sexo feminino, a maioria sem perspectivas para o futuro. Culturalmente enraizadas nos exemplos dados pelos pais, as meninas almejam concluir o Ensino Médio, casar e constituir família; e os meninos nutrem o mesmo desejo, mas expressam também o anseio de ir morar na cidade grande em busca de um trabalho que possibilite o sustento da família²⁷.

Figura 05 - Gráfico de faixa etária dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018

São habitantes da zona rural do município, residentes nas seguintes localidades: Juazeirinho, Onça, Queimada do Cedro, Pedras, Cansação, Boa Hora e Sítio Novo. Para se deslocar ao colégio, alguns utilizam bicicleta ou motocicleta, mas a maioria dos jovens recorre ao transporte público coletivo. São de famílias cristãs e muitos deles engajados nas igrejas das localidades, nas quais vivem.

Dos 19 (dezenove) alunos da turma, 18 (dezoito) se disponibilizaram em participar do projeto de pesquisa²⁸. Depois de uma semana, um dos estudantes foi transferido para a EJA; depois de um mês, dois estudantes (irmãos) foram morar em outro município, também pedindo transferência; e, posteriormente, mais uma estudante deixou a turma, porque casou-se e foi morar em outro município. Dessa forma, no final do projeto, a turma só contava com 15 alunos.

²⁷ Informações obtidas por meio de conversas informais na sala.

²⁸ Um dos alunos se recusou a participar do projeto de pesquisa. Desde o início da proposta ele disse que não participaria: não convidou os pais para participarem da reunião de apresentação e não aceitou o livro como presente. Vale registrar que o aluno está regularmente matriculado, está quase todos os dias no ambiente escolar, mas não participa assiduamente das aulas. É válido ressaltar também que, mesmo não fazendo a leitura do romance, muitas vezes ele participou das atividades do projeto, como as rodas de conversa e as dinâmicas de motivação.

É válido registrar que os estudantes desta turma não foram alunos da referida unidade de ensino no ano letivo anterior²⁹ –, com exceção dos estudantes repetentes. Metade dos alunos não apresenta histórico de repetência; no entanto, 5 (cinco) dos alunos estavam repetindo o 9º ano, inclusive, com casos de reincidência, e outros 3 (três) tinham repetido o 8º ano³⁰. A maioria desses alunos, além de afirmativas de não gostar de estudar, têm histórico de conversa paralela e de brincadeiras excessivas no decorrer das aulas.

Em relação à diversidade sociocultural, não há diferenças significativas. Não há preponderância de violência ou consumo de drogas, mas muitos alunos da turma não eram comprometidos com as atividades escolares. Filhos de lavradores, de produtores de beiju e muitos deles beneficiários do Bolsa Família, programa de complementação de renda do Governo Federal. Os alunos ajudavam os pais nos afazeres domésticos ou na agricultura de subsistência, e afirmavam não dispor de tempo para leitura, aspecto que pode dificultar uma prática mais efetiva da atividade. É pertinente destacar que muitos pais são analfabetos ou semianalfabetos e por essa razão não possibilitam contato mais perdurável com a cultura escrita.

Por fim, é notório esclarecer que as assertivas dos estudantes, em relação ao distanciamento da leitura de romances, foram constatadas em outras tentativas de trabalho com o gênero³¹, definindo, assim, nosso objeto de estudo. Vale acrescentar que a escolha desta turma configurou-se como um risco. Pensamos inicialmente em desenvolver a proposta com uma turma do turno matutino, a qual apresentava um perfil diferenciado (mais tranquila e comprometida). Mas fizemos a opção de sair da nossa zona de conforto e enfrentamos o desafio.

3.4 AREEIRO DE NARRADORES: O GÊNERO ROMANCE

“Sem uma narrativa, a vida não tem sentido. Sem um sentido, a aprendizagem não tem finalidade. Sem finalidade, as escolas são casa de detenção, não de estudo.”

Neil Postmann (O fim da educação, 1995)

Há uma expectativa para o trabalho com o texto a partir da perspectiva dos gêneros textuais, promulgada pela publicação dos PCNs-LP (1998). É inegável a necessidade de se estudar os subsídios teórico-metodológicos e de se incorporar novas práticas que levem em

²⁹ Os alunos só fizeram parte do corpo discente do Colégio Estadual Rio Branco em 2017, pois a instituição só oferecia turmas a partir do 8º ano.

³⁰ Dados adquiridos na escola e em conversa com os próprios estudantes.

³¹ Tais informações também podem ser comprovadas pela atividade da sondagem (inventário de leitura), relatada mais adiante.

consideração o aspecto interacionista da linguagem. “A apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas” (MACHADO, 2005, 251). Destarte, em virtude de sua função sociocomunicativa, o trabalho com os gêneros pode render bons frutos, nesse sentido.

O romance foi o gênero escolhido para a intervenção, gênero pelo qual a prática de leitura pode se fortalecer e auxiliar o desenvolvimento de habilidades essenciais na formação do educando. Como nossa intenção era o letramento literário, a narrativa longa podia se constituir como aliada na formação do leitor literário. É importante registrar que não nos limitamos a este gênero textual, pois outros textos de gêneros distintos foram explorados no percurso metodológico. Mas privilegiamos a leitura literária do gênero romance, pensando nas contribuições que a narrativa pode oferecer para o desenvolvimento da competência leitora do educando.

O romance é um gênero textual de sequência narrativa em prosa, longa e mais (ou menos) complexa. Apresenta fatos imaginários relacionados a personagens, às vezes, construídos com verossimilhança, e podendo conter mais de um núcleo, desencadeando várias tramas que se interligam (ou não). Há uma relação temporal que se estabelece entre as ocorrências, mesmo que estas não sejam narradas cronologicamente. Dessa forma, o romance é estruturado a partir de acontecimentos que giram em torno de uma sequência temporal linear (ou não linear).

Por meio de seu caráter narrativo, este gênero tem a capacidade de estabelecer um diálogo com o leitor, possibilitando-lhe reflexões a partir das vivências e das histórias de seus personagens, ampliando o conhecimento de si e do mundo. O interesse da obra pode estar centrada em tipos psicológicos, em crítica da sociedade ou no relato de aventura.

A linguagem utilizada no romance é bastante variável, dependendo do tempo histórico, do estilo do autor e da clientela a que se destina. Se é para o público infanto-juvenil, como é nosso caso, por exemplo, essa linguagem é mais simples, acessível a esta faixa etária.

Como toda narrativa, o romance tem sua estrutura montada em alguns elementos básicos: narrador (responsável por contar a história); personagens (participantes das ações e responsáveis pelo desenrolar da narrativa); enredo (sucessão e entrelaçamento de fatos da história); tempo (curso temporal, marcado pela passagem das horas, dos dias, dos meses etc); e, espaço (lugar onde as ações são desenvolvidas). Por apresentar diferentes tipos de tramas, esse gênero é dividido em vários tipos: romance policial, romance histórico, romance de aventuras, romance regional, romance de cavalaria, romance cíclico, romance negro, romance

psicológico, romance didático e de literatura infanto-juvenil. E este último é o objeto deste projeto de intervenção.

Nossa proposta tomou o romance como instrumento para o letramento literário, por estar condizente com que se revela na teoria da leitura literária e por acreditar que este gênero pode criar condições para que o estudante compreenda os acontecimentos da vida, construindo e consolidando uma postura crítica diante de sua realidade e de seus pares. Pertinente destacar ainda que os romances escolhidos fazem parte do universo da literatura baiana e se adequam a toda teoria já apresentada.

3.4.1 Os enredos da intervenção: obras escolhidas

“Um livro é a prova de que os homens são capazes de
fazer magia”
Carl Sagan

Os romances escolhidos para a proposta de intervenção foram *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia, e *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. Este último por meio da exibição do filme e pela realização de círculos de leitura, nos quais alguns trechos do livro foram lidos na biblioteca da escola. Sendo o primeiro lido na íntegra pelos alunos, em casa.

Figura 06 – Romances trabalhados



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018

A obra *A menina que cavava com a caneta* é atual, publicada em 2015, por uma jovem escritora da cidade de Monte Santo, Bahia. É uma narrativa de contexto regional, de linguagem simples, próxima do universo juvenil, de leitura rápida e que trata de questões relativas à vida de todo adolescente. Conta a história de Alice, uma jovem de família pobre do sertão baiano, órfã de mãe e pai alcoólatra que se percebe “quebrada” pela vida, ou seja, a adolescente passa

por muitas situações conflituosas, mas nada lhe tira a vontade de vencer, de “abrir as portas” que lhe aprisionam a uma vida cheia de obstáculos.

O enredo mostra uma família que vive em uma cidadezinha do interior com poucas possibilidades e enfrenta muitas dificuldades. A protagonista da narrativa, é a mais nova das quatro irmãs com as quais convive. Sua mãe morreu no parto e o pai e as irmãs precisam trabalhar fazendo bico para pagar as despesas da casa. As irmãs de Alice cuidavam umas das outras e não tiveram oportunidade de ir à escola, mas a protagonista estuda em uma escola pública e percebe a leitura como um caminho para vencer as amarras da vida. Alice, a menina que cavava com a caneta, utiliza os livros e a caneta como armas para cavar uma nova história de vida. Como não tem dinheiro para comprar material de leitura, ela aproveita os livros não lidos da amiga Eurídice, cuja mãe é professora. Muitas vezes recebe livros de presente por realizar as tarefas escolares da amiga. Na escola, conhece Bruno, o amor de sua vida, com quem namora um tempo, mas é obrigada a afastar-se porque ele vai estudar na capital. A menina continua na pequena cidade onde mora, “cavando” suas histórias e cuidando do pai doente. Essas histórias são lidas por um amigo, “um anjo sem asas” que resolve ajudá-la, apresentando seus escritos literários para uma editora, a qual apresenta interesse em publicá-las.

Em meio a narrativa, a protagonista perde uma irmã, a avó e o pai, mas não perde a esperança de tornar sua vida melhor. Através da escrita, a menina que cavava com a caneta consegue abrir as portas que deseja e consegue transformar a vida da família. Os problemas enfrentados pela protagonista do romance são comuns aos enfrentados pelos alunos de Juazeirinho e adjacências como o alcoolismo, a falta de trabalho, a doença e a dificuldade financeira. Os estudantes se reconheceram nas lutas de Alice, lutas parecidas com as que eles travavam no dia-a-dia.

A obra jorgeamadeana, escrita no século passado (1937), é uma obra já consagrada pela crítica literária. Conta a história de meninos abandonados que viviam em um trapiche abandonado de Salvador e nas ruas dessa cidade grande na luta pela sobrevivência. Eles tramavam, furtavam, protegiam uns aos outros e viviam grandes aventuras. Cânone da literatura brasileira, *Capitães da Areia*, apresenta personagens ainda adolescentes que viviam as agruras da vida adulta. Mostra os problemas sociais da metrópole, as relações de poder entre oprimidos e opressores, o descaso das autoridades civis e religiosas para com os menores abandonados.

Este romance traz um forte sincretismo religioso que vincula Salvador a cidade das crenças, do candomblé, da capoeira, das novidades, das alegrias, das lutas e dos heróis de cada dia, como Pedro Bala, líder dos capitães da areia. Jorge Amado era um autor extremamente envolvido com as questões sociais de seu tempo. Em *Capitães da Areia*, os oprimidos não são

apenas os protagonistas, mas crianças abandonadas que vivem sozinhas nas ruas de Salvador, que vivenciam diversas encruzilhadas, lutam contra muitas formas de opressão e são “chamadas” pelos diversos agenciamentos discursivos propostos pelo narrador, confrontando a literatura e a ideologia presente na obra.

Estes romances foram escolhidos por constituir-se de obras artístico-literárias que emocionam, entretém e ensinam, e pela linguagem, por meio da qual se expõe conteúdo com poesia. E, ainda, ambas as obras favorecem um trabalho teórico-metodológico acessível a temáticas necessárias ao cotidiano escolar. A seguir, a explanação desse trabalho organizado em Sequência Didática.

3.5 TEMPO E PASSOS DA CAMINHADA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Ler é uma atividade multifacetada, o que significa que as estratégias usadas na leitura não são as mesmas para todo tipo de texto: não se lê uma receita culinária da mesma forma que um romance.”

Ernani Terra (2014, p. 7)

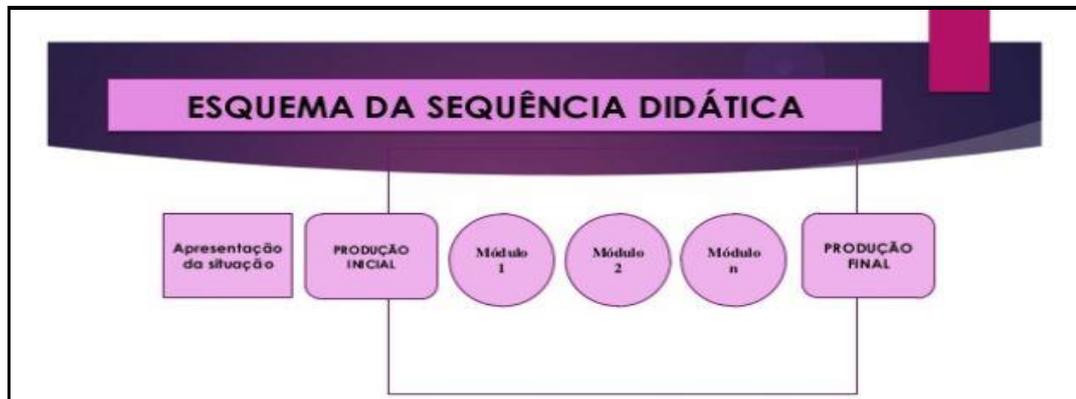
A leitura de romance na escola carece de planejamento. A Sequência Didática (SD) é de suma importância para uma melhor sistematização do trabalho a ser executado, pois os procedimentos metodológicos são articulados em torno de um objetivo a ser alcançado, com precisão dos recursos e do tempo disponíveis. Mas de fato, o que é a Sequência Didática? Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A partir da realização da intervenção ficou evidente que as aulas de Língua Portuguesa são melhores conduzidas quando se utilizam desta ferramenta, pois, mais do que um artefato, a Sequência Didática possibilita a realização de um planejamento de ensino de maneira organizada e sequenciada. Então é um mecanismo favorável para se trabalhar com os gêneros textuais, principalmente porque pode envolver os três segmentos do ensino da língua: leitura, análise linguística e produção textual.

Na SD, as atividades sequenciadas obedecem a uma ordem coerente e são estruturadas em um determinado período de tempo, com os recursos e condições pedagógicas favoráveis ao que se propõe. Para o trabalho com gêneros textuais, a elaboração da SD é muito pertinente e

pode produzir bons resultados, visto que há possibilidade de gradação dos saberes. Dolz e Schneuwly (2004) desenvolveram o seguinte modelo de Sequência Didática (Cf. Figura 07).

Figura 07 - Esquema de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004)



Fonte: Google imagem³², baseado em Dolz e Schneuwly (2004, p. 98)

Como nosso projeto de pesquisa se apropriou do gênero romance, este modelo de Dolz e Schneuwly (2004) não é adequado³³, visto que a proposta de intervenção privilegia o trabalho de letramento literário mediado pela leitura do romance.

As seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

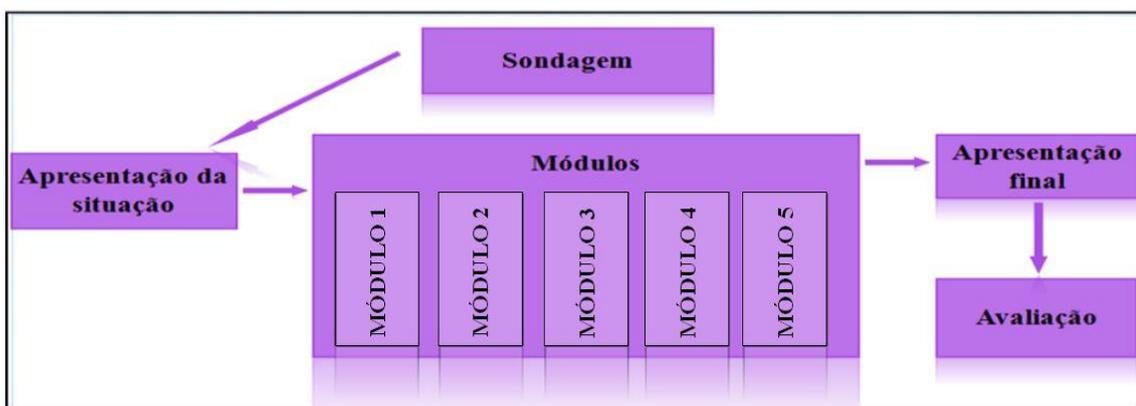
Como os autores afirmam, as atividades de uma Sequência Didática podem ser adaptadas ou modificadas para melhor se adequar à turma ou a proposta. Como o trabalho desenvolvido na intervenção não era de escrita, as atividades propostas punham um outro desenho. Não seria pertinente solicitar a estudantes do Ensino Fundamental II que produzissem romances. Então, a Sequência Didática passou por uma comutação, já que nosso foco era o letramento literário.

³² A imagem já é de domínio público.

³³ É válido registrar que a proposta de intervenção sugere a produção de *fanfics* depois da leitura de determinados capítulos do romance. Para o trabalho da escrita de *fanfics*, esse modelo de Sequência Didática, proposto por Dolz e Schneuwly é perfeitamente adequado. Mas o foco do trabalho era a leitura do romance. A escrita apareceu na proposta de intervenção como um meio de os alunos expressarem criatividade, desejos e emoções. É válido revelar, que para a escrita das *fanfics*, uma parte da Sequência Didática em questão foi utilizada.

Adotar uma SD que privilegie o gênero literário foi um desafio, porque Dolz e Schneuwly (2004) não viabilizaram uma Sequência Didática para o trabalho efetivo com literatura, como o poema e o romance, por exemplo. Quiçá tenha sido para evitar a didatização do texto literário; no entanto, ousamos e tomamos este gênero como objeto da proposta. O fato de o romance estar sendo explorado na escola, por si só, já configura uma didatização³⁴. Então, produzimos nossa Sequência Didática fazendo as devidas adaptações para comportar algumas particularidades do gênero em questão.

Figura 08 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esta adaptação na SD foi motivada para melhor se adequar ao trabalho com romance. Ela está organizada em cinco etapas sistematizadas, sendo que a fase intermediária é subdividida em módulos. As etapas ordenam o trabalho:

- Sondagem – momento de descoberta dos conhecimentos prévios do aluno acerca do que já sabe sobre o gênero romance e o nível de interesse por leitura desse tipo (carga horária: 03 aulas de 45 minutos cada)³⁵;
- Apresentação da situação – exposição da proposta de intervenção e motivação para a leitura do romance, inclusive com um vídeo da autora do romance, motivando os alunos para a leitura (carga horária: 03 aulas de 45 minutos cada);
- Módulos – trabalho organizado em material didático³⁶ impresso (Cf. Apêndice B), sistematizado em categorias temáticas (identidade, relações interpessoais e espaço onde

³⁴ Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente um gênero escolar”.

³⁵ É pertinente registrar que depois do trabalho de investigação, através de um inventário de leitura, os alunos assistiram ao filme *Capitães da Areia*, adaptação da obra de Jorge Amado, por meio da qual estabeleceu-se um diálogo com a obra *A menina que cavava com a caneta*.

³⁶ O material didático-pedagógico foi construído pela pesquisadora.

se vive), com foco nas características do gênero, aspectos textuais e, sobretudo, na leitura dos capítulos do romance e de outros textos de gêneros distintos; além de interpretação e produção de *fanfics*³⁷ (carga horária: 24 aulas de 45 minutos cada e mais um dia de viagem – excursão para encontro com autora do romance);

- Apresentação final – culminância em formato de café literário para apresentação de alguns textos produzidos nas aulas e reencontro³⁸ com a autora do romance (carga horária: 02 aulas de 45 minutos cada);
- Avaliação – momento de julgamento do trabalho como um todo (carga horária: 01 aula de 45 minutos).

Essa Sequência Didática (Cf. Apêndice A) privilegiou uma prática de leitura do romance feita por capítulos, os quais foram discutidos em seus respectivos módulos. O trabalho foi centrado na obra *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia, estabelecendo diálogo com a obra *Capitães da Areia*³⁹, de Jorge Amado, incitando o aluno a “experienciar o mundo” por meio da literatura, canônica e não canônica, com reflexões, aprendizado, prazer e saber.

É válido ressaltar que, com uma perspectiva interacionista, o nosso intuito na proposta foi possibilitar diálogos (além de *Capitães da Areia*) entre o gênero romance e outras linguagens de gêneros textuais heterogêneos, bem como favorecer o entendimento dos textos e contribuir para a competência leitora do educando. A ideia foi abrir espaço de confluência entre aluno/autora/obra literária, tornando significativa a discussão do romance (e de outras obras), a partir de perspectivas metodológicas apresentadas por Cosson (2014, p. 46).

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permite ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário.

Assim, é relevante a sistematização do trabalho pedagógico. Este autor propõe duas alternativas na tentativa de tornar a prática da leitura literária, de fato, significativa: *Sequência*

³⁷ Vale lembrar que *fanfics* são textos produzidos por fãs, dando sequência à narrativa ou criando outras histórias para os personagens da obra em questão. Os alunos foram incentivados a criar um *fandom* (espécie de fã clube) para escrever as *fanfics*, as quais puderam servir para exploração da criatividade e para a expressão dos sentimentos, ideias e emoções dos leitores, a partir das obras lidas.

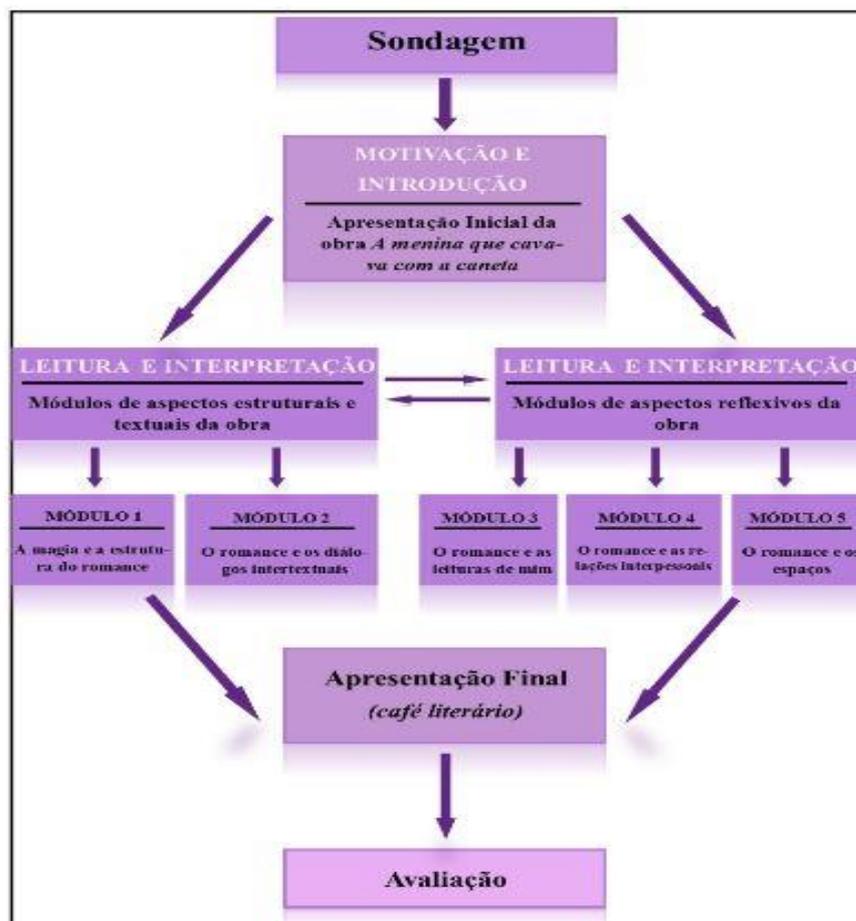
³⁸ É bom registrar que é parte integrante do último módulo, uma excursão para a cidade de Monte Santo, cidade onde mora a autora, para um contato com a mesma e para conhecer o espaço que lhe motivou a escrever o cenário da obra.

³⁹ Os alunos tiveram contato com a obra *Capitães da Areia* por meio da exibição do filme e leitura de trechos do romance. E a obra foi escolhida por ser citada no romance *A menina que cavava com a caneta*.

Básica, indicada para o Ensino Fundamental e *Sequência Expandida*, adequada para o Ensino Médio. Adotamos a Sequência Básica por ser apropriada para o 9º ano. Ela foi sistematizada em perspectivas metodológicas que qualificam o trabalho da literatura na sala de aula como, por exemplo, realização de oficinas, técnica do “andaime⁴⁰” e construção de portfólio (COSSON, 2014). Ela é composta das seguintes etapas: *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*.

A Sequência Básica se aplicou melhor ao projeto de intervenção, por não haver foco na questão da escrita e reescrita de textos. Em função de uma melhor condução sistemática do trabalho, ela se configurou em uma estratégia que, de forma planejada, seguiu uma ordem linear e concatenada de atividades. O esquema detalhado da Sequência Didática (Cf. Figura 09) mostra que houve uma conjugação do método proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e as ideias metodológicas da Sequência Básica de Cosson (2014).

Figura 09: Esquema detalhado da Sequência Didática



Fonte: Acervo da pesquisadora/2018

⁴⁰ A expressão “andaime” é usada por Vigotsky e sugerida por Cosson (2014), com a concepção de que o professor deve “amparar” ou apoiar o aluno para que o mesmo aprenda de forma autônoma.

A união dos dois modelos de sequência justifica-se pelo trabalho estrutural com o gênero romance de Dolz e Schneuwly (2004) e pela valorização da leitura do texto defendida por Cosson (2014b). No esquema, percebemos que os módulos de caráter estruturais e textuais se antecedem aos módulos temáticos, atendendo às proposições de Dolz e Schneuwly (2004), as quais indicam a apresentação da situação. Desse modo, os alunos tiveram, logo nos primeiros módulos, a oportunidade de conhecer as características do gênero romance. No entanto, esse detalhe não privilegiou a forma em detrimento do conteúdo (ou tema), em virtude da extensão do texto do romance e da condução dos módulos, os quais sempre iniciavam com a discussão de um capítulo do texto.

Pensando no desenvolvimento do trabalho de leitura do romance por capítulos, privilegiamos o que Cosson (2014) chama de Intervalos de leitura.

Quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, 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 (COSSON, 2014, p. 62).

Assim, por se tratar de um texto longo, como o do gênero romance, a nossa SD (Cf. Apêndice A) se apoiou nas proposições de Cosson (2014b), valorizando a leitura extraclasse e os intervalos de leitura. A prática de leitura do romance se deu por capítulos entre um módulo e outro. “Ler cada semana um capítulo de um romance é uma atividade que costuma ser frutífera” (LERNER, 2002, p. 89). Adotando a sugestão de Lerner (op. cit.), para cada capítulo o aluno tinha um período de uma semana para a leitura, propiciando assim um contato mais duradouro com o texto. Por meio desses interstícios, foi possível promovermos as rodas de conversas, nas quais foram possibilitados diálogos, interpretações, troca de saberes, interações e discussões de temas abordados na obra, a saber, identidade, relações interpessoais e valorização do espaço onde se vive.

No caso do romance *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia, a sugestão foi de cinco intervalos, pois a obra é dividida em seis capítulos. “Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (COSSON, 2014, p. 64). Acreditamos que os intervalos de leitura são fundamentais para a concretização do letramento literário, pois

funcionam ora como um diagnóstico para a proposta apresentada e planejamento de futuras atividades, ora como remate com momentos de reflexão e construção do pensamento crítico do aluno.

Em nossa intervenção, a Sequência Básica estava centrada em um trabalho que concebia a leitura literária como um produto da interação entre autor/texto/leitor. O texto do romance se deu em partes para se chegar ao todo, a fim de que a leitura do texto pudesse ser feita na íntegra, diferente de como aparece em materiais, manuais ou livros didáticos, cujas fragmentações e/ou adaptações de textos não abrangem a totalidade da obra e não caracterizam um letramento literário eficiente.

Vale registrar que a obra *Capitães da Areia* fugiu ao padrão citado acima, em virtude do pouco tempo destinado à intervenção. Alguns trechos da obra foram lidos em círculos de leitura, a fim de que os alunos tivessem contato com a linguagem artístico-literária de Jorge Amado, para fomentar as temáticas trabalhadas e para outorgar o diálogo com *A menina que cavava com a caneta*. Fizemos o caminho inverso, do todo às partes, pois o primeiro contato que os alunos tiveram com a obra foi por meio do filme, ainda no início da proposta.

A sondagem foi a primeira etapa da Sequência Didática. É por meio desse recurso que o professor adquire informações relevantes para o planejamento de atividades específicas e para fazer qualquer intervenção. Ela é o ponto de partida para qualquer proposta e foi feita por meio de um inventário de leitura (Cf. Apêndice B), no qual os alunos respondiam às questões relacionadas ao gosto pela leitura, às aulas de Língua Portuguesa e ao interesse pela leitura do romance. Mais à frente, detalharemos o resultado.

Depois da atividade diagnóstica, nas etapas *Motivação* e *Introdução*, estimulamos a leitura do livro (e, posteriormente, motivamos ainda a leitura de cada capítulo) com dinâmicas, questionamentos e exploração do título, os quais serão relatados mais adiante. O livro foi apresentado, folheado e seus elementos⁴¹ estudados e a apresentação da obra foi feita pela autora, por meio da exibição de um vídeo. A etapa da *Leitura* foi iniciada na sala, sendo interrompida em um momento empolgante da narrativa. Os alunos deram continuidade em casa, com intervalos entre um capítulo e outro para a etapa da *Interpretação*, a qual aconteceu na sala, através de discussões nas rodas de conversa, atividades variadas (material didático) e análises de trechos do romance e de outros textos (de outros gêneros), que apoiaram a concretização do trabalho.

⁴¹ Os elementos aos quais nos referimos são sinopse, ficha catalográfica, prefácio e orelhas do livro.

Os módulos foram divididos em dois blocos: módulos de aspectos estruturais e textuais; e módulos de aspectos reflexivos, nos quais são dispostos alguns temas. “No âmbito escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2014, p. 26 e 27). Desse modo, o trabalho foi dividido em categorias estruturais, textuais e temáticas. Um dos módulos trata da estrutura (características do romance), outro de intertextualidade, já que a obra é rica em diálogos intertextuais; e os três últimos são compostos de textos de atividades que privilegiam as temáticas trabalhadas: identidade, relações interpessoais e senso de pertencimento ao espaço onde se vive. A seguir, mostraremos a configuração desses módulos e como foram desenvolvidos.

No Módulo 1 – *A magia e a estrutura do romance* –, buscamos mostrar o encanto do romance e expor os aspectos formais de composição do gênero. Atendendo à proposta de Dolz e Schneuwly (2004) de apresentação (reconhecimento) do gênero, o primeiro módulo privilegiou a estrutura do romance. Mas antes de revelar os aspectos formais do gênero, tentamos seduzir os alunos, mostrando-lhes o fascínio que o romance e seus muitos personagens (que se imortalizaram ao longo do tempo) podem despertar no leitor, na tentativa de sensibilizar pela força da literatura. Tencionamos mostrar um pouco da magia do romance com uma dinâmica de recepção na biblioteca⁴², que será detalhada mais adiante.

No Módulo 2 – *O romance e os diálogos intertextuais* –, trabalhamos o elemento da textualidade muito presente na obra *A menina que cavava com a caneta*: a intertextualidade. Além de *Capitães da Areia* – a principal obra de apoio da proposta – outras obras e outras linguagens apareceram no material didático para consolidar o entendimento da intertextualidade, como artes plásticas, tirinhas e anúncios publicitários. Trechos de obras que são mencionadas no romance também alicerçaram e exemplificaram o conteúdo estudado. Vale registrar que em todos os módulos, há uma seção intitulada “Extensão de atividades”, a qual propôs aos alunos que ampliassem o repertório literário, visto que há indicação de fontes de obras citadas no romance. Neste segundo módulo ainda, os alunos foram apresentados às *fanfics*⁴³. Eles estudaram sistematicamente o que são as *fanfics* e começaram a produzir os primeiros textos, para que pudessem ter um primeiro contato com o gênero.

No Módulo 3 – *O romance e as leituras de mim* –, os educandos foram convidados a refletir sobre a identidade. Além das discussões de trechos do romance lido e da obra *Capitães da Areia*, o módulo apresentou trechos de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto;

⁴² Alunos (de outras turmas do colégio) com habilidades de teatro foram convidados para o momento de recepção da turma na biblioteca.

⁴³ Até o momento da pesquisa, os alunos, com exceção de um, não tinham conhecimento sobre as *fanfics*.

e o poema *Identidade*, de Pedro Bandeira, os quais enriqueceram as discussões sobre os aspectos identitários. O aluno foi levado a pesquisar sobre a história de seu nome e sobre sua base identitária.

No Módulo 4 – *O romance e as relações interpessoais* –, os alunos foram motivados a pensar nas relações humanas existentes nos dois romances estudados e em suas vivências no cotidiano. O material didático deste módulo teve apoio de outros textos como *O mundo*, de Eduardo Galeano, e o poema *Casamento*, de Adélia Prado. Trabalhos de grupo e algumas dinâmicas foram usadas para locupletar o material didático.

O Módulo 5 – *O romance e o espaço* –, foi dividido em duas seções. No primeiro momento, os estudantes foram estimulados a refletir sobre o espaço onde estão inseridos, aproveitando situações do romance lido. Vídeos, poemas, pinturas e canções foram usados para compor o material didático abordando a dicotomia campo e cidade. Na segunda parte do módulo, fizemos uma viagem à cidade onde mora a autora do romance para conhecer o espaço que lhe motivou a escrita do cenário da obra. Na oportunidade, fizemos uma entrevista com a mesma para a escrita de sua biografia. Mais adiante, pormenorizaremos como se deu esse momento e as demais atividades.

Dessa forma, a leitura e a interpretação, fases importantes da Sequência Básica sugerida por Cosson (2014), foram conduzidas e realizadas de modo leve, sem fadiga e com proveito. Alguns objetivos foram alcançados, pois notamos interesse pelo texto, atenção, concentração, reflexão de aspectos relevantes e análise críticas de algumas situações abordadas na obra. Foi possível estabelecer um diálogo entre leitor e texto.

No percurso, como produto do letramento literário mediado pela leitura do romance, os alunos criaram um *fandom*⁴⁴ (espécie de fã clube de Alice, protagonista da obra) e criaram *fanfics* que foram divulgadas por meio de uma *Fanpage* – página de fã do *Facebook*.

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores e empreender ações que consideram valiosas, para convencê-las da validade dos pontos de vista [...] (LERNER, 2002, p. 18).

⁴⁴ *Fandom* é uma palavra oriunda de uma expressão inglesa – *fan kingdom* – muito utilizada no *ciberespaço* e significa “reino dos fãs”.

As *fanfics* foram produzidas, inicialmente, no material didático, depois de revisadas⁴⁵, foram digitadas e, por fim, postadas no site *Nyah! Fanfiction*. Como os alunos não tinham a prática de acessar sites de *fanfics*, houve o incentivo para que o site e as *fanfics* fossem divulgadas em outra plataforma digital: a *Fanpage*. Esta página deu mais visibilidade aos textos, pois muitos adolescentes estavam constantemente conectados ao *Facebook* e contribuiu para a divulgação de suas *fanfics* e para o acesso aos textos dos colegas. Segundo a BNCC (2017, p. 68) “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Além das *fanfics*, ainda foi oportunizado aos alunos que escrevessem a biografia da autora e a sinopse e da obra.

A Apresentação Final – culminância do projeto em formato de Café Literário – e a Avaliação são as duas últimas etapas da Sequência Didática. Quando o romance foi lido e compreendido em sua totalidade, os alunos apresentaram o resultado de suas leituras para a comunidade escolar e para os pais. Os estudantes planejaram, construíram os textos e definiram como seria a apresentação da obra para a comunidade escolar. É importante registrar que os alunos foram os protagonistas, nesse momento, sendo responsáveis pelas ideias, pelo acato de sugestões dos colegas, pelas construções dos textos e ensaios, os quais serão relatados posteriormente.

A última etapa da Sequência Didática foi a Avaliação. Esta é uma prática importante, visto que possibilita a reflexão das atividades propostas, das ações desenvolvidas e das aprendizagens adquiridas. Esta etapa não foi feita apenas pela pesquisadora, mas sobretudo pelos sujeitos envolvidos no processo. Embora a avaliação tenha perpassado por todos os módulos, esta última etapa de apreciação foi o momento de o aluno fazer uma reflexão como um todo, registrar suas análises no papel, ponderar, apontar os aspectos negativos e validar o que foi positivo, conforme mostraremos mais adiante.

⁴⁵ As *fanfics*, em sua maioria, precisaram passar por um processo de reescrita depois da revisão, não só pelos aspectos linguísticos, mas também em virtude de elementos textuais e de organização de ideias.

4 A MAGIA DO ROMANCE NA ESCOLA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

“Ler possibilita desvendar aquilo que outros já viveram, produziram, criaram, sentiram... em outros lugares, outros tempos ou na imaginação. Multiplica e possibilita viver muitas vidas e experiências. Desvenda outros sentimentos e histórias escondidas.”
Zoara Failla (2016, p. 19).

A magia das histórias potencializa o cintilar da leitura, concede a experiência de “outras vidas” e o desvendar de sentimentos, como alvitra a epígrafe. Nessa direção, é vital que haja promoção de um ambiente favorável para a exploração do texto e para o encontro entre aluno e obra literária, permitindo que o estudante compreenda a magia da obra e seus múltiplos significados. Neste capítulo, apresentamos os relatos das experiências da proposta, seguindo as proposições da SD: *sondagem; motivação e introdução; leitura e interpretação*, sustentadas pelo material didático e pelas atividades desenvolvidas; *apresentação final e avaliação*.

É pertinente destacar que, como a intervenção se fundamenta, sobretudo, na leitura e interpretação, relatamos com precisão todas as atividades desenvolvidas, a saber: rodas de conversa – com os diálogos intertextuais –, escrita de *fanfics*, excursão para o encontro entre leitores e autora do romance, contação de histórias e usufruto da biblioteca, com seus círculos de leitura – estes últimos como desdobramento da proposta de intervenção.

Vamos ao relato!

4.1 MOMENTO DAS TATEAÇÕES: SONDAGEM

Entendemos que o trabalho diagnóstico é elemento indispensável para uma proposta de intervenção, pois ele nos possibilita fazer um levantamento do sujeito, do contexto sociocultural em que está inserido, de suas práticas de leitura, de seu conhecimento a respeito do gênero e do que pensa sobre as aulas de Língua portuguesa. Para Mayrink e Massucato (2015)⁴⁶, a sondagem “ajuda a identificar as causas de dificuldades específicas dos estudantes na assimilação do conhecimento, tanto relacionadas ao desenvolvimento pessoal deles quanto à identificação de quais conteúdos do currículo apresentam necessidades de aprendizagem”. A sondagem é a 1ª etapa da Sequência Didática. É por meio desta atividade que nós, pesquisadores, encontramos subsídios para atestarmos – ou negarmos – nossas assertivas.

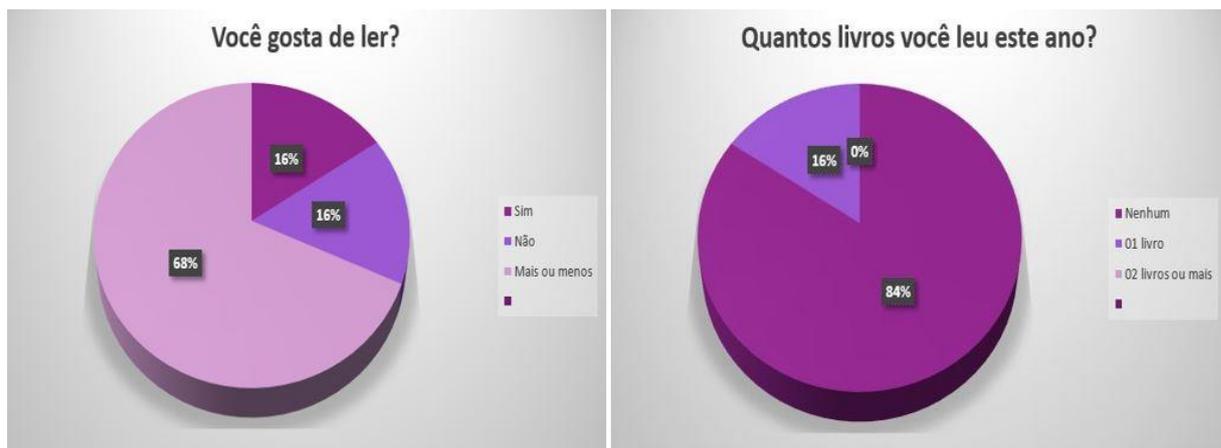
⁴⁶ Não foi possível identificar a página. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1486/a-importancia-da-avaliacao-diagnostica-inicial>>.

Para a concretização dessa atividade diagnóstica, utilizamos alguns instrumentos para angariar informações a respeito dos sujeitos da pesquisa, a saber, *Inventário sociocultural*⁴⁷ (Cf. Apêndice C), *Inventário de leitura*⁴⁸ (Cf. Apêndice B) e *Conversas informais* com os educandos. Nesse sentido, nos apropriamos destes recursos e mostraremos a seguir os dados obtidos através do Inventário de leitura e pelas conversas informais do ambiente escolar.

Esses inventários foram respondidos por dezenove estudantes⁴⁹ e, por meio deles, percebemos que mais de 30% da turma apresentava distorção idade/série e que uma quantidade significativa de alunos dessa turma resistia a qualquer atividade de leitura, sendo ou não de texto literário. Os alunos afirmavam, nas conversas informais antes da execução do projeto, que não gostavam de ler⁵⁰. Era evidente a relutância dos estudantes para a leitura de textos extensos, como é o caso do gênero romance. Este fato foi comprovado pelos dados da sondagem.

Vejamos os gráficos.

Figura 10 - Gráficos correspondentes às questões 01 e 10 da sondagem



Fonte: Inventário de leitura - Acervo da pesquisadora/ 2018.

16% dos alunos afirmaram que gostavam de ler. E mesmo que 68% dos alunos tenham respondido “Mais ou menos” para a pergunta “Você gosta de ler?”, pode-se verificar no gráfico correspondente à questão dez (Quantos livros você leu este ano?) (Cf. Figura 10), que as

⁴⁷ O Inventário sociocultural foi realizado pela ferramenta digital *Google Forms*. Os dados do referido inventário foram utilizados na caracterização dos sujeitos da pesquisa.

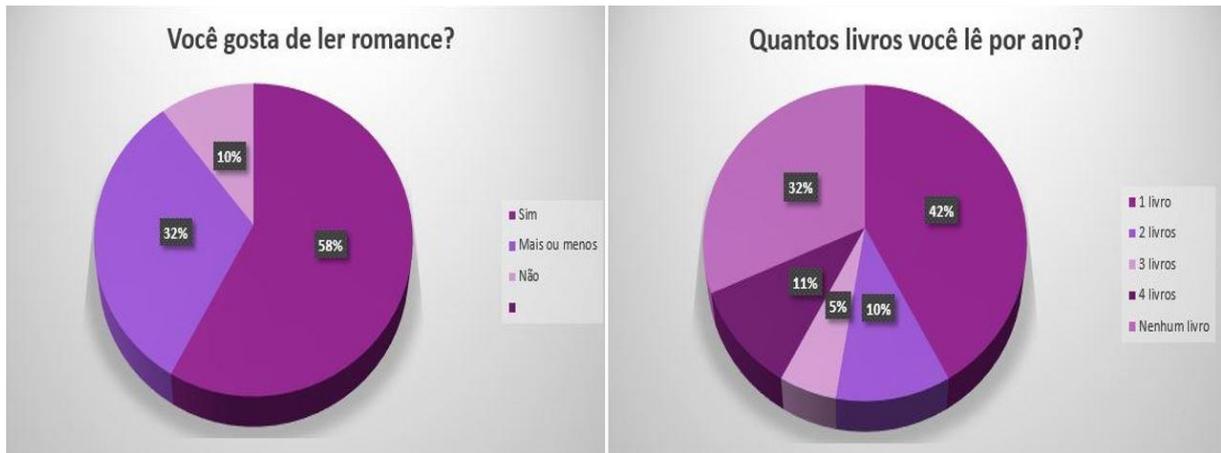
⁴⁸ Inventário aqui tem o sentido de caracterização pormenorizada ou listagem detalhada das informações acerca dos sujeitos da pesquisa. O referido inventário encontra-se no material didático preparado para a intervenção.

⁴⁹ É interessante lembrar que, durante o percurso da intervenção, houve uma baixa contingência, pois na segunda semana da execução do projeto, um dos alunos, já maior de idade, foi transferido para a turma de EJA. E depois, no meio do processo, mais três alunos deixaram a unidade escolar.

⁵⁰ O motivo pelo qual a turma foi escolhida foi, justamente, o fato de os alunos, em sua maioria, afirmarem não gostar de ler.

respostas dadas são paradoxal, já 84% dos estudantes afirmaram que ainda não tinham lido nenhum livro no ano (até o início da intervenção). Isso dá um demonstrativo da falta de gosto e de interesse pelo ato de ler. Em relação à leitura literária com menção ao gênero romance, os dados obtidos também foram contraditórios e nada animadores.

Figura 11 - Gráficos correspondentes às questões 05 e 11 da sondagem



Fonte: Inventário de leitura - Acervo da pesquisadora/ 2018.

58% dos estudantes afirmaram na atividade diagnóstica que gostavam de ler romance. Podemos perceber ainda, que 42% dos educandos afirmaram que liam apenas um livro por ano e 32% afirmaram que não faziam a leitura de nenhum livro. Se gostavam de ler romance, por que não os liam? Os resultados mostram-se contraditórios. Quando perguntados sobre o conhecimento relacionado a autores 60% disseram que não conheciam ou que conheciam mais ou menos. Para a questão “A que lugares você já viajou através das leituras?”, 90% responderam “Nenhum”. Isso mostra a fragilidade desses alunos no que se tange à leitura de mundo. Eles ficam muito circunscritos no espaço real, delimitados pelas questões socioeconômicas, o que impossibilita fazer a viagem de mundo através dos romances e de outros textos.

Outro dado que merece destaque é que 4 (quatro) dos 19 (dezenove) alunos ainda não tinham lido nenhum livro, até o momento da intervenção (Cf. figura 12). Em conversa informal na sala sobre os motivos pelos quais esses alunos não liam, percebemos que vieram de famílias que não promoviam exercícios de leitura ou ainda que possuem pais semianalfabetos ou analfabetos. Questionados sobre as leituras de romance legitimadas pela escola, esses alunos afirmaram que nunca tiveram interesse. Esse fato nos impulsiona a um questionamento: Por que as atividades de leitura propostas na escola não conseguem despertar o interesse do educando?

Antunes (2003) diz que as atividades de leitura que são outorgadas pela escola tiram o prazer da leitura, pois se constituem em momentos de treino ou de cobranças e são reduzidas a exercícios e a fichas de leituras que quase sempre culminam em avaliações. Podemos, assim, deduzir que a repulsa às leituras pode estar atrelada às lacunas ou falências nas práticas de leitura desenvolvidas ao longo dos anos nas escolas.

Poucos livros foram lembrados para o registro de primeira leitura do aluno, na sondagem. As memórias de leitura são frágeis, uma vez que ao pousar o olhar para sua própria história de leitura, os alunos perceberam que não tinham tantas memórias como pressupunhamos. Segundo o dicionário⁵¹, memória é a “faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas interiormente”. Para Soares (2001), vamos “bordando a nossa vida” a partir dessa retenção de ideias e de sensações que ficam registradas na anamnese. Se os alunos não têm retidas recordações sobre literatura, é porque não vivenciaram o encanto das narrativas ou estas não lhes foram significativas. Acreditamos na primeira opção, porque “a teia é o passado que reconstruímos, desvendando para nós mesmos, tanto quanto para os outros, o risco que guiou o bordado” (SOARES, 20, p. 28). A teia, constructo do passado, de grande parte dos alunos é carente da magia do romance e não possui memórias literárias, o que pode ser confirmado pelos gráficos a seguir.

Figura 12 - Gráficos correspondentes às questões 13 e 14 da sondagem



Fonte: Inventário de leitura - Acervo da pesquisadora/ 2018.

O primeiro gráfico aponta que 7 (sete) dos 19 (dezenove) alunos não se lembraram do primeiro livro que leram. Isso pode ser um demonstrativo de que a literatura não tem sido significativa para crianças e adolescentes. Quando perguntados sobre um livro que gostaram e

⁵¹ Dicionário online. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/memoria/>>. Acesso em 09 de janeiro de 2018.

que tenha chamado a atenção, seis alunos responderam “Nenhum” e sete alunos deram a resposta citando livros lidos na escola no ano anterior⁵², a saber, *O grande desafio* e *A escrava Isaura*. Estes dados confirmam que, ao longo dos anos, esses alunos do distrito de Juazeirinho e adjacências não tiveram tanto contato com a literatura infanto-juvenil ou comprovam que o contato com os livros não tenha sido tão significativo para os mesmos e, como consequência, percebemos muitos sujeitos com visão de mundo limitada, com menos criticidade e pouca autonomia.

Quiçá isso seja resultado de uma cultura que não valoriza o livro na infância, talvez os livros lidos não tenham sido apropriados para a faixa etária, possivelmente não tenham fomentado emoção, prazer ou conhecimento. Daí a importância de pais e professores privilegiarem a escolha do título do livro destinado a crianças e adolescentes. Não se pode assustar, aniquilar, podar o prazer da leitura. “Devemos recuperar a leitura como atividade prazerosa, fruidora do conhecimento, do ludismo e da alegria de saber e inventar conhecimentos de si e dos outros” (ARAÚJO, 2006, p. 125).

Outro dado que merece registro é o do reconhecimento do educando sobre a relevância da leitura. Perguntados sobre esse reconhecimento, 57% responderam “Mais ou menos” e 43% disseram que reconheciam a importância da leitura, entretanto na prática da sala de aula, esses alunos eram resistentes ao ato, com exceção à leitura dos textos postados nas redes sociais, como se verifica na figura 13.

Figura 13 - Gráficos correspondentes às questões 16 e 17 da sondagem



Fonte: Inventário de leitura - Acervo da pesquisadora/ 2018.

⁵² A informação foi obtida em reunião do corpo docente da escola para escolha de livros, em preparação a um projeto de leitura.

Um dos gráficos mostra vinte e duas respostas, porque alguns indicaram mais de uma alternativa. Três alunos não sinalizaram “textos das redes sociais” e, em conversa posterior, eles afirmaram não ter acesso ao aparelho smartphone⁵³. Há um discurso enraizado por nós, professores da Educação Básica, afirmando que os alunos não gostam de ler. É notório, o gráfico confirma, que os alunos possuem prática da leitura. O texto literário é que não é privilegiado nessa prática. Nas plataformas digitais, os estudantes têm acesso a textos multimodais e semióticos que, como eles afirmam, são mais atrativos.

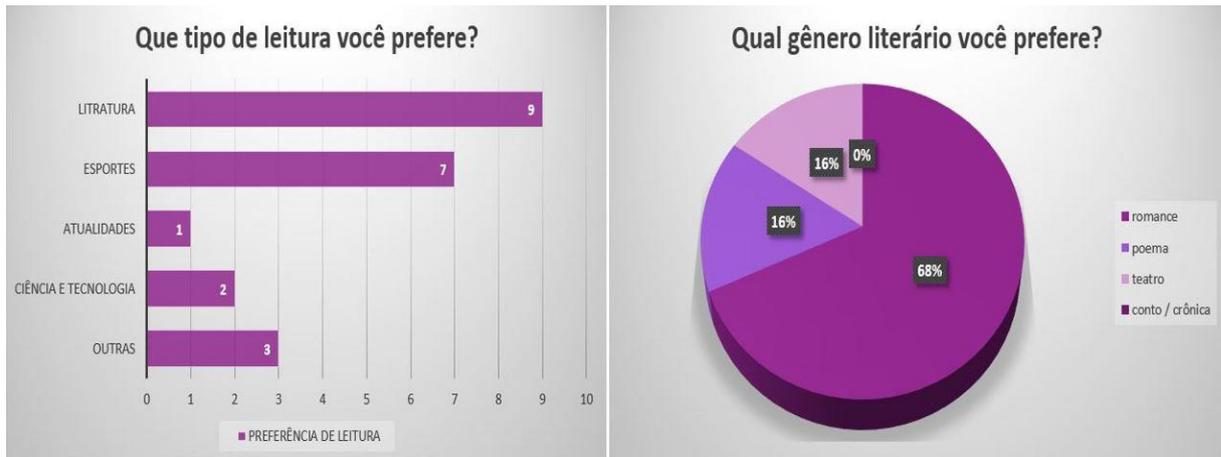
Há algumas décadas, o letramento privilegiado na instituição escolar era fundamentado em atividades tradicionais, nas quais se apelava somente à linguagem escrita como mecanismo para o ensino da língua, com utilização apenas de livros e cadernos. Nos últimos anos, o leitor do texto escrito migrou do papel para as telas, sobretudo, para as telas de smartphones. E as redes sociais têm instrumentalizado a proliferação desses textos, os quais combinam palavras, imagens, cores e sons. “Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (muiti)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.)” (ROJO, 2012, p. 23). Essa possibilidade de interação nas redes sociais encantam os alunos, mesmo com a precariedade do uso da internet na zona rural.

A sondagem permitiu a identificação de todos esses pontos com antecedência. Isso pode auxiliar o professor a pensar na inserção de atividades que possam despertar o interesse do educando na proposta de letramento literário, como, por exemplo, exibição de filmes e de músicas, textos imagéticos, construção de vídeos, utilização de *sites* – para hospedagem de *fanfics* – e uso das redes sociais.

Alguns dados obtidos na atividade diagnóstica criaram expectativas para a concretização de nossa ação pedagógica, pois metade dos alunos, apesar dos resultados apresentados acima, disseram gostar da leitura de literatura (Cf. Figura 14). Quando perguntados “Qual o gênero literário você prefere?”, 16% mencionaram a poesia, 16% assinalaram o teatro e 68% responderam o romance. Isso alimentou nossa confiança acerca do trabalho com este gênero. É interessante esclarecer que estes dados são compreensíveis, quando se pensa na possibilidade de que alunos costumam dar respostas que agradem ao professor. Talvez tenham sido influenciados pela previsão da intervenção com utilização do gênero.

⁵³ Mais de três alunos da turma não possuíam aparelhos smartphones, mas alguns tinham acesso ao aparelho dos pais e conseguiam usar as redes sociais.

Figura 14 - Gráficos correspondentes às questões 18 e 19 da sondagem



Fonte: Inventário de leitura - Acervo da pesquisadora/ 2018.

A análise dos dados da sondagem nos permitiu concluir que apareceram informações contraditórias nas respostas dadas no Inventário de leitura. É possível que a predileção dos alunos pela leitura literária seja fruto da falta de consciência da leitura de atualidades que eles executam cotidianamente. Talvez falte amadurecimento para que o estudante se perceba como leitor de atualidades nas redes sociais. Mas o registro da predileção por textos de literatura, sobretudo, pelo romance, ampliou o crédito e suscitou esperança na proposta de intervenção.

As expectativas fomentadas no Inventário de leitura nos impulsionaram a pensar em questões primordiais para a concretização da proposta: Que ações adotar para despertar o interesse do adolescente para a leitura do romance? Como tornar a leitura significativa e produtiva para o aluno leitor? Que atividades planejar para que o estudante possa partilhar sua experiência de leitura com os colegas da turma? Qual nosso papel de mediador nesse processo? A partir daí “arregaçamos as mangas”.

4.2 PONTO DE PARTIDA: MOTIVAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA OBRA

“A motivação do texto está na razão direta da motivação do indivíduos em vista da retaliação da realidade em curso...”
 Jorge de Souza Araújo (2006, p. 79)

A 2ª etapa de nossa Sequência Didática é fundamentada na *Motivação* e faz a *Introdução* do trabalho de letramento literário. Como já citado no percurso metodológico, a Sequência Didática de nossa intervenção foi inspirada na Sequência Básica de Cosson (2014), a qual se fundamenta inicialmente na *Motivação* e na *Introdução*, para adentrar na leitura do texto

literário e fazer sua interpretação. Esta seção relata como se introduziu a proposta de letramento literário pelo uso do romance.

A motivação está intimamente relacionada a aspectos internos e externos. Como é um processo também intrínseco, reconhecemos a importância da afetividade no processo evolutivo, como asseguram Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), mas buscamos respaldo no educador francês Henri Wallon (1879-1962). Este, assim como Piaget, divide o desenvolvimento em etapas, mas defende que a afetividade perpassa por todas elas. As manifestações afetivas podem aparecer pela emoção, sentimento e paixão. Dessa forma, é importante se considerar os sentimentos para o preparo das atividades pedagógicas. O espaço da sala de aula e da escola pode favorecer ao aluno aproximação ou repulsa (SALLA, 2011). Portanto, é necessária atenção no preparo das atividades e nos locais onde elas serão desenvolvidas, a fim de sensibilizar o aluno e despertar sentimentos de bem-estar e prazer.

Para Solé (1998), o vocábulo “motivação” tem múltiplos sentidos e na esfera da leitura, se evidencia quando conteúdo, tema ou enredo estiver relacionado aos interesses do indivíduo. Despertar o interesse para a leitura de um texto literário na sala de aula, talvez não seja fácil, haja vista que a motivação é um impulso intrínseco e os estudantes costumam apresentar interesses distintos; porém, o professor não pode se omitir na busca de fatores externos (estímulos extrínsecos) ou de alternativas para que a motivação, de fato, se concretize. Solé (1998, p. 43) lembra-nos de que “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”.

A motivação é uma etapa bastante significativa no processo de letramento literário, sobretudo, quando os alunos – em sua maioria – não têm interesse pela leitura. Conforme Cosson (2014b, p. 77), “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Então, a motivação consiste em um primeiro passo para o letramento literário e deve ser uma oportunidade de encantamento, a qual o aluno é preparado para adentrar no texto. O êxito do encontro entre leitor e obra depende de uma boa exploração desse lance.

Nossa proposta de intervenção iniciou-se com uma reunião com os pais dos alunos e com os alunos para esclarecimento dos passos da proposta de intervenção e para a assinatura de alguns termos, já mencionados na caracterização da proposta. Esse fato, por si só, já despertou curiosidade nos alunos, já que foi um evento inédito na vida escolar deles. A família costuma ir à escola apenas nas reuniões de pais e mestres e, nessas ocasiões, é comum

receberem reclamações a respeito dos filhos, mas nesse caso foi diferente, pois não receberam queixas e foram orientados acerca dos passos da proposta.

Uma atividade de *Caça ao tesouro* (Cf. Apêndice D) deu abertura à 2ª etapa. Os alunos foram motivados a procurar, a partir de pistas dadas, um prêmio – a obra *A menina que cavava com a caneta* (Cf. Figura 15)⁵⁴. Ao retornarem à sala, todos os alunos – com exceção dos contemplados no *Caça ao tesouro* – receberam o livro embrulhado para presente. Houve certa euforia, pois estavam entusiasmados com a experiência. Ficaram receosos de tirar o plástico do livro e só o fizeram depois que receberam um comando. Perguntaram sobre o preço do livro, se realmente era deles ou se era emprestado e quanto tempo teriam para ler, mostrando apreço pelo livro como presente. Nesse momento, nos revestimos de esperança e de otimismo em relação ao resultado da intervenção.

Figura 15 - Caça ao tesouro



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Os alunos tiveram um tempo para manusear o presente. Conversamos um pouco sobre a parte física da obra e da estética do livro. Esse diálogo constituiu-se de uma possibilidade de ativar a curiosidade a partir do toque, fomentando o desejo e estimulando a educação pelos sentidos. “Educação do olhar, do ouvir, do ver, do tocar” (ARAÚJO, 2006, p. 51). Os estudantes elogiaram a cor, o desenho e o *layout* da capa. Foram explorando os elementos pré-textuais, como agradecimentos, prefácio e orelhas do livro. “As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação” (COSSON, 2014b, p. 61). A exploração dos

⁵⁴ É importante registrar que dois alunos não participaram da atividade, um por reclamar de cefaleia e o outro por não demonstrar interesse.

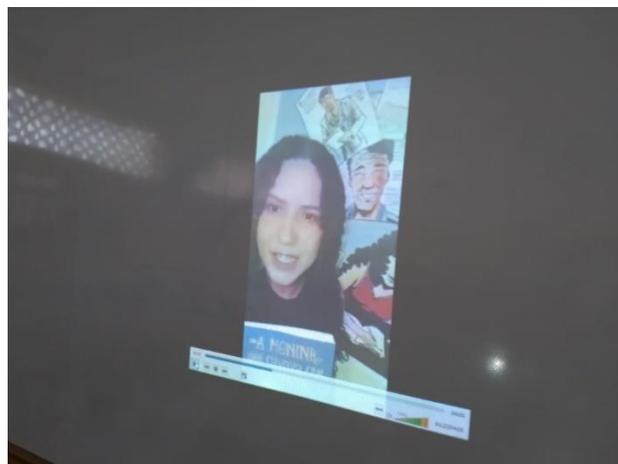
elementos pré-textuais e a antecipação que o leitor faz diante do título da obra é uma tentativa de motivar os alunos para a leitura do romance.

Uma aluna fez a leitura da sinopse da obra e conversamos sobre as expectativas para a leitura. Algumas questões foram discutidas: Que ideias o título suscita? O que se espera da obra? Do que vai tratar a obra? O que seria “cavar com a caneta”? Como seria a protagonista e o que a mesma “cavaria”?

É claro que podemos extrair prazer de uma obra por conta de seu conteúdo; mas o conteúdo só se desvela pouco a pouco, ao passo que o confronto com a escrita é imediato. Se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitaremos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer. A função primeira da forma (no sentido cronológico do termo), é, então, oferecer um “bônus de sedução (JOUVE, 2012, p. 45 e 46).

Na tentativa de oferecer esse “bônus de sedução”, além da exploração dos aspectos estéticos do livro, foi exibido um vídeo de Sarah Correia, autora do romance, e algumas hipóteses⁵⁵ foram construídas com uma atividade lúdica. Na etapa da motivação, Cosson (2014b) defende a proposição de que o professor deve justificar a escolha da obra e destacar sua importância. Isso foi feito endossado pela fala da autora no vídeo. Mas “nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta (COSSON, 2014b, p. 60). Esse foi o motivo pelo qual, anteriormente, foi solicitado à escritora que ela refizesse o vídeo, evitando determinadas informações para não aniquilar o prazer da descoberta por meio da leitura.

Figura 16 - Exibição do vídeo da autora



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

⁵⁵ As hipóteses foram construídas a partir da vivência da *Tempestade de ideias*, a qual estará detalhada a seguir.

Não houve informações sobre dados biográficos da escritora⁵⁶. “No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2014b, p. 60). A sugestão é que se evite, nesse processo introdutório do trabalho com o texto literário, longas exposições sobre os autores, pois isso não é interessante para o leitor.

A partir daí fizemos o levantamento das hipóteses. O que teria acontecido com a personagem e por quais transformações teria passado? Kleiman (2011) afirma que uma ação do leitor, impulsionada por suas expectativas é a formulação de hipóteses. A partir do seus conhecimentos prévios, o leitor tece uma série de suposições sobre o conteúdo do texto. No caso do romance, os alunos formularam hipóteses, ou seja, expectativas antecipadas sobre o enredo e as possíveis temáticas abordadas na obra. Essas conjecturas formuladas suscitam curiosidade e criam certo entusiasmo para a leitura da obra.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2014b, p. 53 e 54).

Hipóteses de leitura também foram construídas em uma atividade lúdica que permitiu interagir de modo criativo e dinâmico com as palavras do primeiro capítulo do romance, pois realizamos a vivência da *Tempestade de ideias*⁵⁷. Nessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com palavras aludidas às questões levantadas pelo texto literário e com vocábulos do universo da obra. Comungamos da ideia de Cosson (2014b, p. 55): “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação”. Propor uma discussão para uma determinada questão ou posicionar-se diante de um tema são ideias para o trabalho de motivação. Em nosso caso, optamos em proporcionar aos alunos que eles mesmos criassem seus questionamentos a partir das palavras dispostas. A intenção era a de que os

⁵⁶ Havia a intenção de que os alunos construíssem a biografia da escritora, depois de toda a leitura do romance e, para isso, ocorreria uma entrevista com a mesma.

⁵⁷ A dinâmica da *Tempestade de ideias* aconteceu na área externa da escola. Um aluno subiu em uma árvore e jogou palavras do primeiro capítulo do romance a fim de que os alunos pegassem algumas e fizesse suposições de como elas apareceriam ou o que representariam no romance.

estudantes tecessem indagações, comentários e hipóteses que seriam confirmadas ou não a partir da leitura do romance.

Figura 17 - Tempestade de ideias



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

A atividade foi feita na área externa da escola, debaixo de uma árvore. Um estudante subiu em uma galha da árvore⁵⁸ e jogou (em forma de chuva) as palavras mencionadas. Os alunos iam pegando e escolhendo algumas dessas palavras para a partilha das expectativas e levantamento das hipóteses. A *Tempestade de ideias* reuniu elementos importantes na etapa de motivação: dinamismo, diversão, encantamento, presunção e incentivo. Foi uma experiência lúdica, promoveu o riso e a euforia, mas também foi uma atividade produtiva, na qual os alunos, em círculo, puderam expor suas opiniões acerca das pistas (palavras), formulando hipóteses e abrindo caminhos para a experiência do texto literário⁵⁹.

Solé (1998) e Kleiman (2011) defendem o recurso das pistas e da formação de hipóteses de leitura, estratégias cognitivas importantes antes de introduzir a leitura propriamente dita. Solé (1998) e Cosson (2014b) afirmam que nenhuma leitura (literária ou não) deve ser iniciada sem que o sujeito esteja motivado para tal. Diante disso, nossa preocupação se acentuava, pois diante do contexto, no qual a prática de leitura não é recorrente, é preciso ter cuidado para não afastar os alunos do texto literário em vez de aproximá-los.

Nossa intenção na etapa de introdução era, justamente, cativar o aluno e despertar seu interesse para a leitura da obra, mas algumas questões teimavam em surgir: Como manter os

⁵⁸ Antes da atividade, foi feita uma vistoria na árvore e uma conversa com o aluno para atestar a questão da segurança.

⁵⁹ As hipóteses e sugestões da *Tempestade de ideias* foram registradas no diário de bordo.

alunos motivados? Como vão reagir se suas hipóteses não forem afirmadas e suas expectativas superadas? Será que vão interagir com o texto desenvolvendo senso de criticidade? A turma mostrou interesse para o início da leitura e era chegada a hora de enfrentar os desafios vindouros. Nossa confiança de que o letramento literário poderia arrancar os alunos da apatia pelo romance nos impulsionou a caminhar.

4.3 ESTRADA PROTUBERANTE: LEITURA E INTERPRETAÇÃO

“Ler literatura? Voar junto para outros lugares humanos, próximos do meu porque também meus, e hermeneuticamente retornar, agora muito mais conectados aos acontecimentos da vida.”
Ezequiel Theodoro da Silva (1990, p. 21)

Esta etapa foi vital para o desenrolar da intervenção, porque o desafio de formar leitores – e escritores de *fanfics* – dependia, sobretudo, das práticas de leitura desenvolvidas no caminhar da proposta. A sequência básica de Cosson (2014b) adotada na intervenção tem a leitura e a interpretação como pilares do letramento literário. A leitura é uma atividade de múltiplas faces e deve ser pensada e praticada na escola como uma atividade planejada. Buscamos alternativas, nas quais os alunos fossem capazes de ler nas entrelinhas do texto e de se posicionar de forma explícita, concordando, discordando e interagindo com colegas, professores e os autores convidados⁶⁰.

As ações metodológicas, a seguir, foram essenciais para despertar o interesse pela leitura de romances e pela escrita de *fanfics*. Para a efetivação do letramento literário esperado, procuramos práticas e circunstâncias, as quais concebiam a leitura como processo de interação (rodas de conversa e círculos de leitura), privilegiavam as marcas de autoria (excursão e contação de histórias) e valorizavam o espaço da biblioteca e a magia das narrativas. Nesta seção, descreveremos estas experiências da Sequência Didática, a qual foi dividida em cinco módulos.

Estes módulos do material didático auxiliaram na efetivação dos “intervalos de leitura” propostos por Cosson (2014b), pois constituíram-se em um mote para interpretação, discussões e reflexões dos capítulos do romance lido. “Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos” (COSSON, 2014b, p. 63).

⁶⁰ Além do encontro com Sarah Correia, autora do romance, outros escritores foram convidados à escola para contação de histórias.

Os espaços de tempo funcionaram como um diagnóstico para a proposta apresentada e se configuraram com momentos de reflexão e atividades específicas referentes aos capítulos lidos e a outros textos que dialogavam com o romance. Apoiando-nos nas ideias de Cosson (2014b, p. 64), “em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno”. A quantidade desses intervalos vai depender da obra escolhida e do andamento do processo de leitura. Em nosso caso, fizemos cinco intervalos, portanto cinco módulos.

As etapas de leitura e de interpretação são interligadas, isto é, dificilmente uma acontece sem a outra, pois a interpretação é um processo de construção de sentido a partir da leitura. Cada leitor pode receber e compreender o texto de uma forma. A interpretação envolve um momento interior (de caráter mais individual), que se configura através da decifração, do encontro íntimo do leitor com a obra e do contexto da leitura; e, um momento exterior (esfera mais social), que é a concretização da construção de sentido e o “alargamento” da leitura através do compartilhamento da interpretação com os outros. Recorremos novamente aos dizeres de Cosson (2014b, p.66): “este trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena”. É pertinente destacar ainda que o trabalho de interpretação pode – ou deve – ser externado por meio de registro, e em nosso caso, escolhemos a *fanfic*, cuja explanação será dada mais adiante.

Solé (1998) aponta estratégias que buscam eficiência no trabalho da leitura. E essas estratégias visam a um ensino de leitura pautado em uma perspectiva interativa que consideram relevantes as etapas de antes, durante e depois no processo de leitura, não devendo o professor se limitar a apenas uma delas, já que todas são importantes para a construção do sentido do texto. Esse paradigma interativo pressupõe dois modelos de leitura: o *ascendente*, no qual a leitura é vista como um processo de decifração, com sentido unilateral, que se mostra sequencial até a interpretação do texto; e o *descendente*, no qual o leitor usa a cognição e ativa seus conhecimentos prévios para antecipar ou formular hipóteses para conferência ao longo da leitura do texto. Desse modo, o leitor concomitantemente utiliza o conhecimento do texto e seu conhecimento de mundo para interpretar o que ler.

Além desses dois modelos de leitura, Cosson (2014a) ratifica e defende um modelo de abordagem conciliadora⁶¹, que se configura em uma operação interativa em que todos os elementos – a saber, texto-leitor-autor-contexto-intertexto – se envolvem e participam

⁶¹ A teoria de leitura conciliadora é proposta por Leffa (1996), conforme Cosson (2014a).

efetivamente na construção de sentido do texto. Cada leitor utiliza suas diferentes estratégias de leitura.

Como ler, quem ler e o que se ler e, por conseguinte, o próprio ato da leitura dependem de um contexto. Nesse sentido, além ou a partir das constrações históricas mais gerais, a leitura sofre das limitações dos discursos que informam e determinam os textos e os sujeitos. (COSSON, 2014a, p. 38).

Determinada pelo texto e pelo sujeito, a leitura depende de um contexto. Kleiman (2006) diz que o leitor pode contextualizar a história de um livro, quando saberes adquiridos forem contextualizados em atividades diversas. “A ‘descontextualização’ da mensagem escrita é de fato, como se vê, a condição do plural do texto” (JOUVE, 2002, p. 25). Assim, a cada texto, o aluno leitor pode, a partir de suas vivências e de suas leituras, contextualizar a obra lida, rompendo limites, ultrapassando fronteiras e ampliando as possibilidades para o seu entendimento do mundo. E para Brandão e Micheletti (1997, p. 18), “contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem”.

Compreendemos que leitor movimenta sua esfera de conhecimentos para produzir sentido, (re)construindo o universo representado a partir das indicações e das pistas linguísticas que lhe são oferecidas no texto. Assim, leitor se constitui no texto em duas categorias: o *nível pragmático* e o *nível linguístico-semântico* (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997). O processo não se resume à leitura da palavra, mas também à leitura de mundo. Desse modo, a leitura não é apenas uma atividade linguística, é também prática social, visto que promove interação entre os sujeitos e dá possibilidade a esse sujeito de atuar como cidadão no meio no qual vive.

A leitura é uma ação individual – e simultaneamente social – capaz de provocar impacto no leitor e fazê-lo refletir sobre sua realidade; podendo, portanto, (re)dimensionar o fazer social. O ato de ler compreende um processo múltiplo, plural que envolve duas dimensões essenciais: a *cognitiva* (entendimento do texto), que requer saber mínimo; e, a *subjetiva* (engajamento afetivo), que suscita determinadas emoções no leitor (JOUVE, 2002). Envolve capacidades diversas de decifrar, pensar, analisar e construir. Quando não é simples decodificação, todo processo de leitura é significativo; pois, é um artifício de inserção do homem na história e uma ferramenta de aprendizagem e de compreensão da realidade.

De acordo com Solé (1998), a leitura nos leva a uma *compreensão leitora*, porque possibilita enxergar as potencialidades na formação integral do sujeito; e também nos leva a

uma *aprendizagem significativa*⁶², pois é um instrumento que, por si só, propicia reflexão, discernimento, percepção e aprendizagem. A autora ainda aponta abordagens importantes nesse processo: leitura como objeto de conhecimento e leitura como instrumento de aprendizagem. Tomando o texto literário como base, a leitura pode favorecer aquisição de conhecimentos, entretanto é mais plausível aceitá-la, no caso do texto do romance, como uma ferramenta para a aprendizagem, visto que o texto literário pode sugerir reflexões a respeito do indivíduo, de suas relações e da vida como um todo.

Assim, a leitura do romance *A menina que cavava com a caneta* iniciou-se na sala de aula, com uma atividade de leitura compartilhada. Um aluno começou e depois de ler alguns parágrafos deu oportunidade para que outro aluno pudesse continuar. Não foi possível adiantar a leitura, visto que já era final da aula. Os estudantes foram estimulados a concluir a leitura do capítulo em casa. Essa etapa de leitura, feita em domicílio, propiciou ao estudante a oportunidade de uma leitura confortável, escolhendo o espaço (sofá, cama, mesa) e o horário para fazê-la.

Fora do âmbito escolar, a leitura silenciosa é o modelo padrão do texto literário. Nesse tipo de leitura, o aluno assume o controle da própria leitura, regulando-a de acordo com suas possibilidades. Ela requer maior controle do aluno, pois o professor não o acompanha, não o corrige, não está presente para sanar dúvidas ou discutir imediatamente o texto. Então, o estudante foi estimulado a concentrar-se na leitura do romance para que garantisse sua compreensão.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma idéia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. (SOLÉ, 1998, p. 31 e 32).

Prever, verificar, pensar, recapitular, relacionar informações e construir uma interpretação são etapas importantes do processo de leitura. Como o aluno fez a leitura do romance em casa, essas ações foram efetivadas inicialmente por eles mesmos, mas foram consolidadas no espaço escolar com a releitura de alguns trechos da obra. Em consonância com

⁶² O termo “aprendizagem significativa” foi proposto por David Ausubel, para se referir ao processo caracterizado pela interação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos. Nesse processo os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito.

Yunes (2002), há dois modos de leitura: o ato isolado, no qual o leitor faz a leitura sozinho em casa; e o ato solidário, quando se caracteriza pelo ato partilhado na escola. A nossa proposta de leitura contemplou esses dois modelos.

Objetivamos, na releitura⁶³, a síntese e o fechamento do processo de construção de sentido de algumas partes do texto. Foi uma oportunidade de explorar a leitura feita em voz alta, com observação do timbre de voz e entonação, das pausas provenientes da pontuação, de pronúncia de palavras e expressões de acordo com o estado dos personagens (raiva, insegurança, medo, alegria, grito). Esse procedimento de releitura, em consenso com a discussão, foi importante para confirmar (ou não) a primeira compreensão do texto.

Essa etapa da interpretação é o ápice da Sequência Básica proposta por Cosson (2014b). Se não tiver assimilação do que foi lido, a leitura não cumpriu sua função. A verificação da compreensão do romance *A menina que cavava com a caneta* se deu nas rodas de conversa, nas quais os alunos puderam externar seus questionamentos, suas dúvidas, suas convicções, seus pareceres, suas interpretações. Mais adiante, explicitaremos como foram as rodas de conversa.

Não podemos deixar de registrar que as etapas de leitura e de interpretação não se limitaram ao texto do romance. Também foram explorados outros textos (literários e não literários, verbais e não verbais) de outros gêneros textuais e com outras linguagens, tal e qual a exibição de filmes como *Capitães da Areia* e a escuta de músicas, por exemplo. Alguns desses textos fizeram parte do material didático (Cf. Apêndice B), os quais deram base para o ensino da intertextualidade e para discussão de temas propostos. O material a que nos referimos foi produzido especialmente para a proposta de intervenção e será detalhado a seguir.

É pertinente destacar que preferimos não fazer a descrição minuciosa de cada ação desenvolvida nos módulos, visto que há algumas atividades que se repetem e tornaria o texto monótono e enfadonho. Detalharemos, a seguir, os mecanismos utilizados para auxiliar o processo de interpretação do(s) texto(s), incentivar a prática de leitura constante e ampliar a proficiência leitora (e escritora) dos alunos. São eles: uso do material didático, rodas de conversa, diálogos intertextuais, escrita de *fanfics*, viagem de campo, contação de histórias, uso da biblioteca e círculos de leitura. Seguem as explanações detalhadas de cada item, cujos subtítulos realçam relevância ou o que houve de mais significativo no processo.

⁶³ A releitura de alguns trechos da obra foi feita nas rodas de conversa para iniciar ou desencadear as discussões dos capítulos.

4.3.1 No material didático, um ponto de apoio

“Dê-me uma alavanca e um ponto de apoio e levantarei o mundo.”
Arquimedes

Nas aulas de Língua Portuguesa, nós, professores, embora estejamos acostumados a trabalhar com os *textos didáticos*, promulgados pelo livro didático, enviado às escolas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), também exploramos outros textos, retirados de livros, revistas ou da *web*; esses textos podem ser classificados como *textos didatizados*, pois constituem-se de textos avulsos selecionados para fins didáticos (CHIAPPINI, 1997). O material didático (Cf. Apêndice B) preparado para o projeto de intervenção angariou textos com a intenção de discutir e aprimorar o projeto de leitura desenvolvido na escola. Então, os textos pertencentes a ele foram didatizados.

Figura 18 - Uso do material didático



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Esse material foi dividido em oito tópicos: sondagem, apresentação da obra, cinco módulos e avaliação. Os módulos foram divididos em dois eixos: o primeiro de caráter mais estrutural (dois módulos), os quais deram suporte para o trabalho dos elementos da narrativa, características do romance e intertextualidade; e o segundo (três módulos) de cunho temático, apresentando temas distintos – identidade, relações interpessoais e espaço.

A divisão dos módulos seguiu os critérios da Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), ou seja, iniciou-se com a apresentação da situação, explorando a estrutura do gênero romance e elementos de textualidade. Isso não quer dizer que houve privilégio dos aspectos estruturais em contraponto ao conteúdo, pois o texto do romance é extenso, e foi

preciso mais tempo para a leitura para um melhor entendimento de seu conteúdo. Bakhtin (1997) também mostra a importância da composição do gênero.

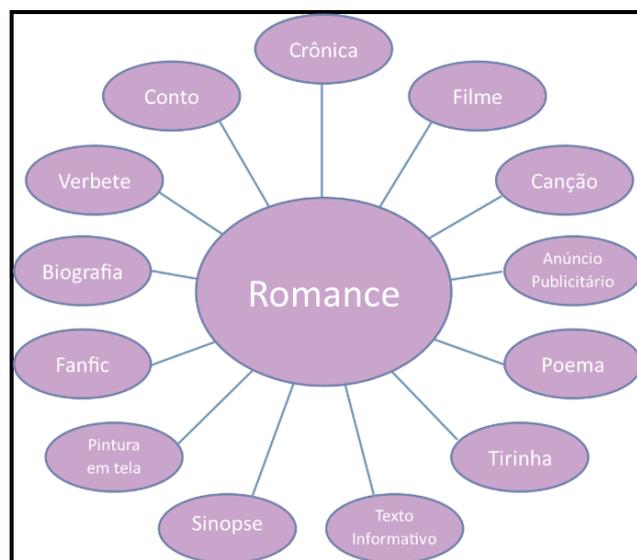
A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Acrescentamos ainda que a teoria bakhtiniana sugere o conteúdo temático em primeira linha. O conteúdo deve se sobrepôr ao estilo e à composição do gênero. No caso dos módulos do material didático, inclusive nos primeiros (de caráter estruturais) foram iniciados com a seção “Roda de conversa”, na qual se dava a releitura de trechos e discussão da obra, privilegiando assim o conteúdo.

Optamos por uma estrutura organizacional do material didático dividida em seções: *Roda de conversa*, *Hora da leitura*, *Hora da fanfic*, *Extensão de atividades* e *Hora da avaliação*. Ainda há esporadicamente outras seções: *Sistematização do conteúdo*, *Hora do filme*, *Hora da música*, *Hora da atividade*, *Hora da pesquisa* e *Trabalho de grupo*. Essas subdivisões tornaram esse material de apoio mais didático.

Os textos escolhidos para compor esses módulos foram de gêneros bem diversificados, como podemos observar na figura 19.

Figura 19 - Esquema dos gêneros textuais contemplados



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Os educandos foram capazes de comparar os textos e perceber semelhanças e diferenças quanto ao tema e quanto aos aspectos composicionais e situacionais do texto. Deliberamos pelos textos imagéticos e pelos textos mais curtos para se contrapor à extensão do texto do romance e evitar cansaço e desinteresse do alunado. Em uma perspectiva intersemiótica, houve o cruzamento de diferentes linguagens contribuindo para a interpretação, debate e diálogo sobre os temas propostos pelos módulos.

Dentre essas linguagens, trabalhamos com a cinematográfica e a musical, ampliando os mecanismos de interfaces e explorando os aspectos visuais e sonoros de textos. Para Cosson (2014a, p. 15), “[...] a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística”. Então, com a intenção de avultar a noção de cinema como uma linguagem artística, de alargar as concepções de gêneros, estilos e temáticas e de valorizar a cultura dos multiletramentos, exibimos os filmes *Capitães da Areia*⁶⁴ e *Morte e Vida Severina*⁶⁵, e ouvimos as canções *Luar do Sertão*⁶⁶ e *Alagados*⁶⁷. Essas canções (Música Popular Brasileira) foram exploradas no último módulo, para discussão do espaço onde se vive. É interessante registrar que os alunos aprovaram o trabalho com músicas e lamentamos o fato de não tê-las explorado mais.

No módulo 1, *A magia e a estrutura do romance*, objetivamos sensibilizar para a leitura do romance. Escolhemos um relato de Marisa Lajolo⁶⁸, no qual conta sua experiência com a leitura do romance *Inocência*, de Visconde de Taunay; e ainda, sugerimos a leitura do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, para discussão sobre o apego ao livro. O conto foi lido no próprio livro, na biblioteca.

No módulo 2, *O romance e os diálogos intertextuais*, escolhemos textos imagéticos – especialmente quadrinhos e textos publicitários – que dialogavam com narrativas como romances, contos, teatros, filmes e desenhos animados. Optamos pela intertextualidade de

⁶⁴ O filme *Capitães da Areia*, dirigido por Cecília Amado (neta de Jorge Amado) é uma adaptação da obra do escritor baiano e foi exibido no início do projeto, no dia em que a sondagem foi realizada.

⁶⁵ O longa-metragem *Morte e Vida Severina*, dirigido por Zelito Viana, é uma adaptação da obra de João Cabral de Melo Neto. O filme foi exibido no módulo três para auxiliar nas discussões sobre identidade. Vale registrar que seriam exibidas apenas algumas cenas; entretanto, a pedido dos alunos, houve a exibição de todo o longa, necessitando assim de aula de outro professor.

⁶⁶ A autoria da canção *Luar do Sertão* é atribuída a Catulo da Paixão Cearense, mas já foi interpretada por diversos artistas.

⁶⁷ *Alagados* é uma canção de Bi Ribeiro, João Barone e Herbert Vianna, gravada pelo grupo Os Paralamas do Sucesso, em 1986.

⁶⁸ Lajolo, Marisa. Como e por que ler o Romance Brasileiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

narrativas, pois o objeto de estudo do projeto é o romance e os alunos foram convidados à produção de *fanfics*, ambos caracterizados pela narração.

Nos módulos temáticos⁶⁹, os textos foram selecionados a partir dos assuntos propostos. Não houve exploração de questões escritas (e enfadonhas) a respeito dos textos dispostos nos módulos. Os textos eram apenas discutidos e explorados informalmente em rodas de conversa (ou não) embasando a discussão dos temas e, em alguns casos, foi solicitado trabalhos de grupo como mostra a figura a seguir.

Figura 20 - Atividade de grupo do módulo 5



Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/ 2018.

As atividade de grupos sugeridas nos módulos foram interessantes, porque davam liberdade aos estudantes para escolherem a forma de apresentação, promovendo o diálogo e avivando o respeito pelo outro. A intenção foi explorar a oralidade e a criatividade e os alunos corresponderam às expectativas. Algumas atividades escritas, além de *fanfics*, também foram propostas nos módulo como: identificação e registro de intertextualidades do romance lido, pesquisa e registro da história do próprio nome, registro do significado de palavras não compreendidas – com uso do dicionário –, escrita da biografia da autora do romance, da sinopse e da resenha da obra.

Vale esclarecer que a proposta da resenha foi cancelada em virtude do cansaço dos alunos em relação à quantidade de atividades propostas. Depois do término da leitura da obra, houve um acúmulo de atividades, pois além da escrita de *fanfics*, também foi solicitada a escrita de outros textos: biografia e sinopse do romance. Como os alunos também estavam preparando as atividades da culminância, eles sentiram-se enfadados com o excesso de atividades.

⁶⁹ Os módulos temáticos foram intitulados: “O romance e as leituras de mim”, “O romance e as relações interpessoais” e “O romance e os espaços”.

No material didático, não usamos o recurso do glossário com verbetes ao lado do texto, pois entendemos que, no processo de leitura, é viável que os alunos não interrompam o ato de ler para verificação do significado da palavra. É mais interessante que o leitor procure compreender o significado pelo contexto. Lerner (2002, p. 63 ou 64) diz que é melhor “fazer hipóteses em função do contexto sobre o significado das palavras desconhecidas, em vez de procurá-las sistematicamente no dicionário ou de ficar fixado nelas”.

A interrupção da leitura para recorrer ao vocabulário (dicionário) pode acarretar uma perda de linearidade e de raciocínio lógico das ideias apresentadas pelo texto. No entanto, o professor deve estar atento a vocábulos que não pertencem ao campo semântico comumente visto pelos estudantes. O capítulo quatro do romance *A menina que cavava com a caneta* apresentou algumas palavras pouco usuais e privilegiamos um trabalho com dicionário no módulo 4, como mostra a figura.

Figura 21 - Atividade do módulo 4

Ampliação do vocabulário

No capítulo 4, aparecem palavras como “simbiose”, “catarse” e “osmose”. Que sentido você deu a essas palavras, quando leu o texto? Foi possível construir sentido apenas com a leitura? Observe:

Pedro não quer estudar, ele acha que pode aprender por **osmose**.

Não há concordância entre eles. A posição é **antagônica**.

Muitas vezes, em um romance (ou em outro texto) aparecem palavras que não conhecemos, mas pelo contexto, conseguimos entender o sentido. Outras vezes, é necessário recorrermos ao dicionário. Vamos a esta experiência?

Se não conseguiu captar o significado de algumas palavras, procure-as no dicionário e anote.

simbiose _____

catarse _____

osmose _____

resignação _____

antagônico _____

Outras: _____

Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/ 2018.

Algumas palavras como “simbiose”, “catarse” e “osmose” não eram familiares aos alunos, por isso recorreremos ao trabalho com vocabulário. O dicionário é um recurso que amplia as possibilidades expressivas do leitor. Havia o intento de expandir o repertório linguístico do educando e era fundamental que os estudantes percebessem as várias significações de uma palavra. Na realização da atividade, os alunos só recorreriam ao dicionário se eles não tivessem conseguido captar o sentido da palavra diante do contexto apresentado. Os estudantes

compreenderam a necessidade da realização da atividade e alguns comentaram que os professores têm negligenciado o uso do dicionário na sala de aula.

No final de cada módulo expomos uma seção intitulada “Extensão de atividades” (como mostra a figura 22) para dar oportunidade ao aluno de verificar e legitimar os textos citados na obra *A menina que cavava com a caneta*, além de possibilitar ao aluno a ampliação de suas leituras.

Figura 22 - Tópico *Extensão de atividades* do módulo 4



Extensão de atividades O romance e as relações interpessoais

Vamos ampliar nossos horizontes? Abaixo algumas sugestões de assuntos mencionados pela protagonista da obra *A menina que cavava com a caneta*.

Para conhecer um pouco da realidade da mulher muçulmana, acesse...
<http://www.islamemlinha.com/index.php/artigos/a-familia-muculmana/item/a-mulher-muculmana>

Para ler sobre relações interpessoais, acesse...
<http://silviapahins.com/4-tipos-de-relacoes-interpessoais-que-voce-precisa-reconhecer/>

Para conhecer a história de Máximo Gorki, citado por Alice no capítulo 5, acesse...
<http://brasilecola.uol.com.br/biografia/maksim-gorki.htm>
 ou
<http://www.vermelho.org.br/noticia/272428-1>


<http://dobercoateotumulo.blogspot.com.br/2014/08/a-mulher-muculmana-afegaa-do-sarae-de.html>

Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/ 2018.

Essa seção aparece no módulo a título de sugestão. Como os estudantes costumam estar imersos no universo digital, foi uma tentativa de favorecer o contato com textos multimodais, buscando despertar a curiosidade do educando e desenvolver o gosto pela leitura de fruição. Infelizmente, em conversa com os alunos, descobrimos que esse tópico não foi muito aproveitado. Os adolescentes alegaram falta de tempo para outras leituras, no entanto acreditamos na possibilidade de falta de interesse.

O material didático foi de grande contribuição para a concretização da proposta de intervenção. Muitos textos, diferentes linguagens, reiteração de propostas, distinção de atividades, beleza das cores e enunciados ao alcance da compreensão dos alunos. O material impresso aqui tratado cumpriu seu papel didático para a efetivação do letramento literário proposto.

4.3.2 Nas Rodas de conversa, partilha de leituras e de vivências

“A literatura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos”.
Regina Zilberman (1990, p. 19)

Comumente, o trabalho de leitura, independente de gênero, tem se limitado a ler o texto e responder perguntas acerca do que foi lido. Esse tipo de atividade é categorizada pelos livros didáticos como uma atividade de compreensão de leitura. Dada a frequência com que esses mecanismos de leitura acontecem, fica parecendo que essa metodologia (leitura/perguntas/exercícios/avaliações) é a única aplicável por professores (de todas as áreas). Solé (1998) não contesta esse modelo, mas induz a um questionamento: Se ensina a compreender? Práticas como a citada, necessariamente, não precisam ser abolidas, mas o professor deve buscar alternativas para o trabalho com a leitura, especialmente a literária. Solé (1998, p. 36) diz que “é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora”. A roda de conversa é uma sugestão.

Figura 23 - Roda de conversa nº 01



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

As discussões do romance *A menina que cavava com a caneta* aconteceram em rodas de conversa, que também foram norteadas por questionamentos, usados como mecanismo para que os alunos se sentissem desafiados a se expressar. As questões serviram de base para o início das discussões, mas não foram indispensáveis no processo, tendo em vista a informalidade e a condução dos diálogos a partir do rumo que a conversa tomava.

A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto

constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.112).

Então, como não havia domínio da produção oral dos alunos, não tinha como prever o desenrolar das discussões, cabendo-nos, portanto, apenas um controle parcial da situação. É relevante destacar que essa atividade de produção oral foi contributiva e essencial para a pesquisa, visto que nos permitiu mensurar e acompanhar de perto, desde as primeiras expectativas, o grau de (in)formalidade, a perda da timidez de alguns alunos, a expressão, a sustentação de pontos de vista e a evolução dos alunos na elaboração de seus dizeres.

As rodas de conversa não possuíam espaço definido no âmbito escolar. Ora aconteciam na biblioteca, ora na sala de aula, ora no pátio da escola ou debaixo de uma árvore, na área externa da escola. Foram totalizadas seis rodas de conversa, embora o material didático só tenha apontado cinco. Acrescentamos mais uma roda ao término da leitura do livro para discutirmos o capítulo seis e a totalidade da obra⁷⁰.

Essas atividades de produção oral – como a roda de conversa, por exemplo – são práticas que visam ao desenvolvimento do domínio da oralidade. Usamos esse recurso objetivando discutir a obra por capítulos, verificar como foi a recepção do texto pelos leitores e auxiliar a compreensão do texto e a argumentação oral. Nessas atividades, centralizamos o olhar na produção oral e estimulamos o respeito ao turno e às ideias do outro. Analisamos como os estudantes desenvolviam seus argumentos e desencadeavam suas falas. Também percebemos quais alunos eram mais ativos nas discussões.

Jouve (2002, p. 61) afirma que “a obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário”. E esse destinatário não deve constituir-se como leitor passivo que apenas decifra sinais. Deve haver interação entre texto e leitor. Cabe ao destinatário selecionar informações, fazer comparações, concordar, discordar e questionar ideias, sendo, portanto, leitor cooperativo, produtivo e sujeito ativo na produção de sentido. Na interação texto-leitor, acreditamos que a interpretação consolidada nas rodas de conversa permearam os dois movimentos de atribuição de sentido: *movimento de expansão*, o qual dá possibilidade para proliferação de sentidos, ampliados pelas contribuições dos colegas; e o *movimento de filtragem*, o qual delimita (ou seleciona) uma interpretação que esteja apropriada ao contexto (CHIAPPINI, 1997).

⁷⁰ A última roda de conversa estava prevista para ser realizada na pracinha da cidade de Monte Santo, na oportunidade do encontro com a autora, mas em virtude de uma outra programação preparada pela Secretaria de Educação da cidade houve inviabilidade da discussão do último capítulo na excursão.

Em uma perspectiva interacionista, as contribuições dos alunos foram essenciais para enriquecimento das aprendizagens. Mas não podemos deixar de registrar que alguns alunos foram mais participativos do que outros. Havia os mais tímidos ou inibidos, que não conseguiam exprimir suas opiniões e emoções. Quando eram perguntados, respondiam com palavras monossílabas, no entanto o olhar, a expressão facial e o sorriso demonstraram que apreenderam do texto mais do que as palavras lhes permitiam dizer. “Educar é educar-se a si enquanto companhia de um outro. Cada diferença a ser trabalhada é uma afirmação e não uma desqualificação do sujeito” (YUNES, 2002, p. 119). As rodas de conversa foram preponderantes para estimular o respeito pela opinião e pela turno do outro e, essencialmente, pelo respeito a esse outro.

A concretização da primeira roda de conversa não foi muito proveitosa. Os alunos da turma, por natureza, eram brincalhões e inquietos. No início da conversa, esses educandos estavam agitados⁷¹, mas também estavam, paradoxalmente, tímidos em relação à proposta. Alguns questionamentos foram feitos e eles respondiam inicialmente com respostas curtas. Depois de um tempo e, aos poucos, foram se envolvendo nas discussões. É importante registrar que foi preciso intervir, algumas vezes, pedindo respeito ao turno dos colegas. Os estudantes expuseram impressões positivas a respeito do romance. Alguns disseram que se identificavam com Alice (protagonista da obra) pela condição social ou por estudar em escola pública, outros por possuir pai alcoólatra, outros disseram que não se reconheciam em Alice pelo fato de ela gostar de ler (e/ou de estudar).

Vale a pena fazer o registro da exposição, na qual uma aluna lembrou-se de que a personagem da obra, por ignorância da família, não recebia apoio e que isso pode acontecer na realidade, mas as pessoas não podem desistir de seus sonhos. Ela incentivou os colegas a lutarem por seus objetivos. Foi feito também um questionamento sobre os romances que marcaram, de alguma forma, a vida de leitor dos alunos e a maioria deles não se manifestou, ou relatou que não havia nenhum romance, comprovando as suspeitas iniciais de que os estudantes não possuíam memórias leitoras de romance.

A roda de conversa do capítulo dois foi bastante participativa. Os adolescentes identificaram e expuseram os medos dos personagens do romance e também os seus medos. Comentaram que a protagonista temia a não realização de seus sonhos, a morte de quem ela amava e a não libertação das correntes que a aprisionavam em mundo cheio de limitações. Em

⁷¹ A inquietação se deu em virtude de uma mudança repentina de lugar. A roda de conversa estava prevista para acontecer debaixo de uma árvore, mas assim que iniciamos as discussões, começou a chover e, rapidamente, nos mudamos para a biblioteca. Chuva no sertão é sempre motivo de entusiasmo e alarde.

relação aos medos dos próprios alunos, foram citados o temor de perder as mães, de serem reprovados e o pavor de alguns animais como cobra e escorpião. Foi citado também que, assim como no romance, existem correntes que nos aprisionam como falta de interesse pelo estudo ou por trabalho, medo de expor-se ao risco na busca dos objetivos, falta de apoio em projetos pessoais e de ausência de oportunidade para melhoria da vida. Foi comentado ainda sobre a importância de se tirar as “vendas” impostas pela sociedade. Isso não aparecia de forma explícita no texto, mas os adolescentes conseguiram apreender. A atividade leitora nos possibilita “ler nas entrelinhas, ler para além do que está escrito” (ARAÚJO, 2006, p. 58).

Nessa segunda roda de conversa, foram nomeadas algumas mulheres que, assim como a protagonista, quebraram paradigmas. Além de grandes mulheres que fizeram seu nome na História, os alunos valorizaram a mãe de uma aluna de Sítio Novo (localidade próxima a Juazeirinho) mostrando seus feitos como presidente da associação e líder da comunidade religiosa. Houve questionamento a respeito do engajamento social presente na obra e alguns alunos apontaram a questão do desemprego e do alcoolismo, mas não se mostraram muito dispostos a tratar do assunto. Pensamos na possibilidade de que o motivo pelo qual a discussão tenha atenuado esteja relacionado ao problema do alcoolismo⁷², algo presente na vida de alguns alunos e que talvez suscite sofrimento.

Figura 24 - Roda de conversa n° 02



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

A terceira roda de conversa tratou de aspectos identitários. Como os alunos foram convidados a falar um pouco de si, foi uma roda de conversa mais tumultuada, pois colegas

⁷² O alcoolismo é um problema cultural enraizado na região de Juazeirinho, Conceição do Coité, local onde a pesquisa foi realizada.

riam ou faziam comentários paralelos, causando certa euforia. Nesta roda de conversa estabelecemos um diálogo com a obra Jorge Amado. Iniciamos a conversa lembrando o filme *Capitães da Areia* e comentando sobre o nome de seus personagens: o que representava cada nome e se tinha relação com a caracterização desses personagens. Comprovada a hipótese de que os nomes escolhidos pelo escritor baiano diziam muito sobre a identidade dos personagens, começamos a falar sobre os nomes escolhidos por Sarah Correia para *A menina que cavava com a caneta* e sobre o nome dos próprios alunos. Alguns contaram o significado ou o motivo da escolha e outros alegaram não ter conhecimento.

Apesar do cívico, foi uma roda de conversa produtiva. Falamos das alegrias e das tristezas que deixavam os olhos de Alice dilatados (ou não)⁷³; e sobre os olhares dos estudantes, suas expectativas, regozijos e desalentos, que marcavam a base identitária de cada um. Muitos alunos se identificaram com as situações vivenciadas pela família de Alice e perceberam que a protagonista busca afirmar-se por si mesma, pela leitura e pela ação. O ser humano, representado por Alice, por Pedro Bala e por Professor, ao atestar as misérias da condição humana, aspira a uma mudança, luta por um mundo melhor, construindo assim uma ideologia.

Duas respostas merecem destaque nessa roda de conversa do capítulo três. Ao serem perguntados se sonhavam com um mundo diferente, uma aluna disse: “Sonho com pessoas diferentes”⁷⁴. E ao serem questionados sobre as marcas da identidade que cada aluno via refletidas no espelho, alguns responderam negativamente sugerindo fracasso, mas uma aluna se destacou na resposta: “Quando eu me olho no espelho, eu vejo uma pessoa que não precisa pisar nos outros para me sentir melhor”⁷⁵. As alunas foram aplaudidas pelos colegas, num tom de brincadeira e de valorização do que foi dito. Conversamos e chegamos à conclusão de que se o mundo tivesse pessoas diferentes, o mundo seria melhor e que é importante se olhar no espelho e enxergar o reflexo de uma pessoa melhor.

A partir da obra *Capitães da Areia*, os estudantes puderam evidenciar as diferenças entre as pessoas. Os alunos perceberam que cada menino abandonado possuía sua marca identitária assim como, de fato, acontece com as pessoas. Acreditamos que essas rodas de conversa contribuíram para o amadurecimento da questão das diferenças e do respeito à heterogeneidade.

⁷³ Metaforicamente, ações e estado da protagonista do livro deixavam-na de olhos grandes ou pequenos a depender da situação.

⁷⁴ Texto dito por IIM, aluna do 9º ano vespertino, do Colégio Estadual Rio Branco, na *Roda de conversa* do dia 09 de maio de 2018. As iniciais foram escolhidas para preservar a identidade da aluna.

⁷⁵ Texto dito por ILSS, aluna do 9º ano vespertino, do Colégio Estadual Rio Branco, na *Roda de conversa* do dia 09 de maio de 2018. As iniciais foram escolhidas para preservar a identidade da aluna.

A roda de conversa do módulo quatro estava prevista para a biblioteca, mas as paredes deveriam estar arrumadas com frases sobre relações interpessoais (tema abordado)⁷⁶. Não havia paredes nuas na biblioteca para a arrumação dos textos, então a atividade aconteceu na sala de aula. À medida que iam chegando, os alunos eram recebidos com um abraço e convidados a ler os textos dispostos nas paredes. Depois dos comentários sobre os textos espalhados, foram discutidas questões relacionadas às relações interpessoais nas obras e na vida dos estudantes.

Figura 25 - Roda de conversa n° 03



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Fizemos comparações entre os movimentos relacionais dos personagens de *A menina que cavava com a caneta* e de *Capitães da Areia*. Comentamos que as relações entre as pessoas nem sempre são do jeito que se espera, fazendo alusão ao comportamento de Eurídice⁷⁷ e dando depoimentos de suas vivências. Houve comparações com os personagens de Jorge Amado, os quais, em situações adversas, dão lições de amizade, companheirismo e união. Também houve relatos de situações de solidariedade encontradas nos dois romances e questionamentos a respeito de os alunos terem (ou não) muitos amigos e de como eles (re)agiam em situações de conflito. Vale ressaltar que valores como solidariedade, cooperação, companheirismo, perdão, sinergia e proatividade foram incentivados e que os alunos notaram o maniqueísmo presente

⁷⁶ É importante registrar que o tema foi escolhido em virtude de haver, na turma, duas alunas que tinham cortado relações e que, coincidentemente, uma delas não estava presente no dia da exploração da temática.

⁷⁷ Eurídice é uma personagem de *A menina que cavava com a caneta*, que trai a confiança e mente para a protagonista da obra.

nas duas obras. Os adolescentes estavam tranquilos⁷⁸ e as discussões foram bastante proveitosas.

Com as discussões do quinto capítulo do romance objetivamos refletir sobre a valorização dos espaços de origem e senso de pertencimento ao lugar onde se vive. A roda de conversa foi realizada na área externa da escola e os alunos estavam animados. Você gosta do lugar onde vive? Quais são as vantagens e desvantagens de se morar em localidades rurais? E nos grandes centros urbanos? O que significa sair do lugar onde se vive? Esses e outros questionamentos foram utilizados nas discussões desse círculo de conversa, levando em consideração alguns trechos de *Capitães da Areia* e de *A menina que cavava com a caneta* que tratavam desse quesito. A partir de comparações, associações, análise e reflexão nas discussões propostas, os alunos perceberam que cada espaço apresenta seus desafios e seus proveitos.

Dialogamos sobre as diferenças extremas da ambientação nas obras de Sarah Correia e de Jorge Amado. Refletimos ainda sobre as vantagens e desvantagens de se morar em uma cidade do interior⁷⁹ e na cidade grande. Como o quinto capítulo do romance falava da perda da casa da família de Alice, exploramos a questão dos sem teto e da insegurança de se mudar de casa diante de situações adversas. A discussão foi enriquecida porque dois alunos (irmãos) da turma, no período da execução do projeto, foram obrigados a retornar a Queimadas, cidade de onde vieram. Um dos irmãos queria voltar e outro não, em consequência dos laços socioafetivos construídos. É válido registrar que trechos da leitura do romance e as discussões nessas rodas de conversa contribuíram para a percepção da importância dos laços afetivos construídos entre as pessoas e também em relação aos ambientes por quais passam os indivíduos.

Figura 26 – Roda de conversa n° 04



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

⁷⁸ Talvez a tranquilidade dos estudantes se deva ao fato de que a aula tenha acontecido no primeiro horário ou pelo fato de que tenham sido recepcionados de forma carinhosa, com beijos e abraços.

⁷⁹ O tema foi escolhido em virtude de muitos jovens de Juazeirinho e adjacências sentirem-se motivados a abandonar o meio rural em busca de melhores condições de vida na cidade grande.

A última roda de conversa aconteceu depois da leitura do último capítulo do livro. E foi de forma assistemática⁸⁰ para arrematar a interpretação que cada aluno fez do texto. Os alunos perceberam e elucidaram que a obra é retrato da vida, na qual pessoas chegam – ou vão embora –, se machucam e ferem outros, mudam de ambiente ou de opinião e que as vivências constituem-se de aprendizado.

O texto literário, especialmente aquele concretizado nos bons romances, coloca-se como uma “busca ou arriscada travessia” onde a personagem enfrenta situações problemáticas e tenta superá-las no sentido de atribuir sentido à sua existência, repleta de contradições acasos e rupturas à medida em que são estes os aspectos que caracterizam as atuais formas de sociabilidade humana (SILVA, 1986, p. 23).

Os estudantes disseram que, como Alice, enfrentavam situações problemáticas que se constituíam em desafios diários. Alguns fizeram relatos demonstrando que a falta de dinheiro era a principal causa de percalços e transtornos. Outros insinuaram que os obstáculos enfrentados era de natureza afetiva. Refletimos sobre a “quebra de correntes” e “as portas”⁸¹ abertas por e para Alice e sobre a persistência dessa protagonista; conversamos sobre a ousadia de Pedro Bala, o sucesso de Professor⁸², e sobre como eles se agarraram às oportunidades oferecidas pela vida. Mencionamos “portas” que poderiam ser abertas igualmente para alunos de escola pública e incitamos a luta por um mundo melhor, tendo a escola como base para a concretização dessa luta, como fez Alice, de *A menina que cavava com a caneta*. Petit (2009)⁸³, defende a ideia da leitura como esteio de resistência às situações adversas e, por meio da ficção, a protagonista da obra também. Acreditamos que a recepção do texto foi positiva, pois os alunos compreenderam que leitura é perigosa, “acende chamas” e liberta.

As rodas de conversa aconteciam semanalmente, sempre no primeiro momento do módulo⁸⁴ e se configuravam como instantes de diálogos, descobertas e aprendizados. Podemos destacar que foi uma atividade extremamente produtiva no percurso da intervenção, apesar de inquietações ocorridas em dois encontros. Os alunos conseguiram refletir os temas propostos –

⁸⁰ Não havia roda de conversa prevista para depois da leitura do último capítulo do romance. Ela foi acrescentada no decorrer do percurso, tendo em vista o arremate das discussões.

⁸¹ Metáforas usadas na obra *A menina que cavava com a caneta* para as oportunidades oferecidas pela vida.

⁸² Pedro Bala e Professor são personagens de *Capitães da Areia*, romance de Jorge Amado, também trabalhado no percurso da proposta.

⁸³ Michèle Petit é pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição dos Espaços, do DNRS, na França. Ela estuda questões que envolvem a escrita, a leitura e o lugar do leitor no mundo.

⁸⁴ A primeira roda de conversa não aconteceu na primeira aula da semana, em virtude de uma atividade em que os alunos seriam recepcionados na biblioteca, por personagens da literatura. Essa atividade, previamente agendada, fazia parte do módulo “A magia e a estrutura do romance”.

identidade, relações interpessoais e espaço de origem –, levantaram alguns questionamentos e posicionaram-se diante deles. Foi uma oportunidade de estimular comportamentos e valores como ouvir e respeitar a opinião alheia. As rodas de conversa, além de marcar os intervalos sugeridos por Cosson (2014b), constituíram-se de momentos únicos como confidências de histórias reais, compartilhamento de segredos e ensejo para se encantar, se emocionar, refletir e aprender com a literatura.

4.3.2.1 Nos diálogos entre as obras, reflexão e aprendizado

O romance *A menina que cavava com a caneta* possui intertextualidades em demasia. Aproveitamos esse aspecto da obra e exploramos esse elemento de textualidade. A premissa bakhtiniana sugere que o texto não pode ser compreendido isoladamente, pois está a todo momento dialogando ou retomando outro texto dito (ou escrito) anteriormente.

Todo texto é, portanto, um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com o seu exterior. Dele fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2012, p. 15).

Dessa forma, o discurso não é individual, se constrói pelo menos entre dois interlocutores, que mantêm relações com outros discursos de natureza social, cultural e ideológica. A linguagem realiza-se na interação verbal e o enunciado é conduzido pelos interlocutores envolvidos no discurso. “A intertextualidade promove o diálogo universal de textos” (SCHÜLER, 1989, p. 25). Tratar desse universo em um trabalho com a literatura é abrir janelas para outras leituras, fazer comparações, expandir os olhares e enfatizar discursos. A noção de intertextualidade aqui proposta se fundamenta no princípio de dialogismo defendido por Bakhtin (1997) e reafirmado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

Em *A menina que cavava com a caneta*, a protagonista compara pensamentos e situações vivenciadas por ela com personagens da literatura. A figura 27 mostra as obras com as quais há diálogos no romance.

Figura 27 – Intertextualidades presentes em *A menina que cavava com a caneta*

INTERTEXTUALIDADES PRESENTES EM A MENINA QUE CAVAVA COM A CANETA		
OBRA	AUTOR	GÊNERO
Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll	romance
Capitães da Areia	Jorge Amado	romance
Cinderela	Charles Perrault	conto
Dom Quixote	Miguel de Cervantes	romance
Meu Deus, me dê a coragem	Clarice Lispector	poema
Meu pé de laranja lima	José Mauro de Vasconcelos	romance
O anel de Gíges	Platão	mito
O conde de Monte Cristo	Alexandre Dumas	romance
O navio negreiro	Castro Alves	poema
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint Exupéry	romance
O Seminarista	Bernardo Guimarães	romance
Pollyanna	Eleanor H. Porter	romance
Romeu e Julieta	William Shakespeare	romance/teatro
Temura	Vinícius de Moraes	poema
Tristão e Isolda	Origem medieval	lenda/mito

Fonte: Construído a partir do romance
A menina que cavava com a caneta, de Sarah Correia

Os alunos não conseguiram identificar muitas das intertextualidades presentes no livro por não possuir memórias de leitura, reconhecendo unicamente as narrativas mais afamadas como *Romeu e Julieta*, *Cinderela*, *O Pequeno Príncipe* e *Alice no país das maravilhas*. Os leitores conseguiram perceber o diálogo entre Alice, protagonista da obra, e Alice de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, estabelecendo relação ao tamanho dos olhos de Alice⁸⁵. Assim sendo, foi importante a seção intitulada “Extensão de atividades” porque as leituras recomendadas (inclusive com vídeos) preparavam o leitor para a leitura dos capítulos subsequentes.

Em nossa proposta, a intertextualidade foi trabalhada de forma mais sistemática, no segundo módulo. Mas foram nos últimos módulos (os temáticos) que os diálogos intertextuais entre a obra de Sarah Correia e *Capitães da Areia* se evidenciaram, por meio das rodas de conversa e círculos de leitura⁸⁶ na biblioteca.

⁸⁵ A Alice protagonista da obra ficava de olhos grandes quando tinha expectativas ou esperanças de “quebrar as correntes que a aprisionavam” ou quando estava feliz; e os olhos ficavam pequenos diante das situações conflituosas ou quando a protagonista se entristecia.

⁸⁶ A leitura de trechos de *Capitães da Areia* foi realizada em círculos de leitura na biblioteca. Mas é válido destacar que os círculos não configuravam-se, necessariamente, por meio de estrutura circular, visto que os alunos tinham permissão para realizar as leituras de forma que lhes parecesse mais confortável.

Figura 28 - Leitura na biblioteca

Leitura de *Capitães da Areia*Leitura de *A menina que cavava com a caneta*

Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Por meio do contato entre as duas obras, ambas de escritores baianos, os alunos puderam fazer uma analogia e perceber também as discrepâncias entre elas. *Capitães da Areia* é um cânone da literatura brasileira, consagrada pela crítica, escrita no início do século XX, por Jorge Amado, escritor renomado, autor de diversas obras e pertencente à Academia Brasileira de Letras. *A menina que cavava com a caneta* é uma obra de literatura infanto-juvenil, de contexto regional, considerada literatura marginal, por estar à margem do corredor editorial; foi publicada em 2015, portanto, atual; e foi a primeira obra de Sarah Correia, uma jovem escritora da cidade de Monte Santo, sertão da Bahia.

Os passos que unem os fragmentos do romance num texto coeso constroem uma dinâmica artística que enaltece o gênero. Sarah Correia e Jorge Amado têm habilidade em contar histórias. Brait (2000, p. 66) afirma que “a sensibilidade de um escritor, a sua capacidade de enxergar o mundo e pinçar nos seus movimentos a complexidade dos seres que o habitam realizam-se na articulação verbal”. Assim, tanto Correia (2016) quanto Amado (2001), utilizam-se da subjetividade da linguagem, de recursos linguísticos, os quais enaltecem a composição literária, elevando-a a alto nível estético. Cândido (2000) afirma que a camada verbal assume um valor próprio no momento que passa a constituir ritmo, estilo, jogo de palavras, associações e repetições que enfatizam com grande alcance o sentido da obra. Esses elementos como ritmo, estilo, figuras de linguagens e jogo de palavras, podem ser percebidos nas duas obras trabalhadas na sala.

Sarah Correia escreve para os jovens e consegue causar emoção, entretenimento, fazer o leitor “experimentar” as aventuras e desventuras de Alice, protagonista da obra, apresentando uma linguagem cativante, acessível, leve, suave, com a força da poesia, como no trecho:

“Estavam frágeis tal como cacos de vidros; eram de aço em muitos momentos, mas naqueles, não, os vidros esvaçados estavam presentes por toda a velha casa. Não era mais de aço, a menina era feita de vidro” (CORREIA, 2016, p. 60). A linguagem de *A menina que cavava com a caneta* é simples, próxima da juventude, com uso de discursos diretos que dão agilidade à narrativa.

E *Capitães da Areia* apresenta uma linguagem panfletária, mas também poética, que acontece de forma natural. O autor usa linguagem simples, incorpora o coloquialismo com facilidade e naturalidade, como se estivesse contando a história oralmente. Também há idealismo, sensualismo, misticismo e engajamento político, elementos que tornam a linguagem de *Capitães de Areia* bem peculiar.

Outros aspectos a serem observados nas duas obras são a descrição e a intertextualidade. Em *Capitães da Areia*, é a descrição dos lugares, dos personagens e das cenas que constitui um elemento muito importante da narrativa ficcional. Esse processo descritivo auxilia o leitor na captação de imagens e “dá asas” à imaginação. Autor e leitor vão interagindo, confirmando o que exprime Cândido (2009, pág. 46): “assim, o leitor contempla e ao mesmo tempo, vive as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar”.

No romance de Sarah Correia, a descrição é mais amena e a intertextualidade está presente em toda a obra⁸⁷.

Pensou em Dora, menina decidida e sofrida que havia conhecido nas linhas cavadas por Jorge Amado em “Capitães da Areia”. Dora e Pedro Bala, felizes e infelizes. Ficou revoltada quando a primeira noite de amor foi também a última. Talvez aconteça assim (CORREIA, 2016, p. 70).

Assim, a ideia de confluência e do estabelecimento de diálogos entre essas duas obras é, justamente, porque o romance *Capitães da Areia* é citado em *A menina que cavava com a caneta*. É válido registrar que os dois escritores se destacam por promoverem debates político-ideológicos que incitam discussões e diálogos entre a literatura e o meio social, sendo possível realizar a discussão sobre os temas – identidade, relações interpessoais e espaço de origem – propostos pelos módulos, tomando como ponto de partido trechos dos romances aqui citados. O diálogo desenvolvido entre as duas obras era concretizado por meio das rodas de conversa, como já foi registrado aqui.

⁸⁷ *A menina que cavava com a caneta* apresenta diálogos intertextuais com várias outras obras como *Pollyanna*, *Dom Quixote*, *Meu pé de laranja lima*, entre outras que podem ser conferidas na figura 27.

No módulo *O romance e as leituras de mim*, pudemos refletir sobre os aspectos identitários a partir das obras. Quem era Alice? O que cada aluno do 9º ano tinha de Alice? Quem eram os meninos capitães? O que queria cada menino da obra? O que querem os jovens de Juazeirinho? Quem é cada um desses jovens? O que pensam? O que sonham? Quais são seus medos e seus anseios? Essas foram algumas das questões discutidas no módulo.

O trabalho do módulo foi enriquecido com uma pesquisa sobre o nome de cada estudante. Os alunos dividiram o resultado de suas pesquisas contando as histórias de seus nomes. Nas discussões, ficou registrado o quanto o nome carrega a marca identitária de uma pessoa e os educandos estabeleceram relações entre o nome e a identidade de cada personagem da obra *Capitães da Areia*, já que os nomes dos personagens são bem significativos. E sobre Alice do romance *A menina que cavava com a caneta*, os alunos fizeram uma relação com Alice de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Uma das Alices aumenta e diminui de tamanho e a outra ora fica de olhos grandes e ora de olhos pequenos, dependendo de cada situação vivenciada.

Outras semelhanças foram descobertas, pelos alunos, entre os personagens das duas obras: Alice (de Sarah Correia) e Professor (de Jorge Amado) apreciam e reconhecem o valor da leitura; ambos se apropriam da capacidade intelectual, buscam qualidade de vida e têm consciência de suas proezas no ambiente onde atuam. O líder dos *Capitães da Areia* também tem aspectos comuns a Alice, pois ambos dão voz aos quesitos humanistas propagados por seus autores. Pedro Bala e Alice tinham um pouco de consciência da necessidade da luta pela liberdade e por uma vida melhor, como nos exemplos: “Um dia a gente muda o destino dos pobres” (AMADO, 2001, p. 152); “Ler e escrever sempre significou lutar, nunca duvidei que ler e escrever traria o que eu não poderia ir buscar” (CORREIA, 2016, p. 117).

No módulo *O romance e as relações interpessoais* foi promovida uma reflexão sobre a importância das relações na vida do cidadão, tomando como base trechos das obras estudadas. Foi possível perceber que em *Capitães da Areia* há interesses comuns, momentos compartilhados, situações de conflitos superadas e experiências vivenciadas pelos personagens da obra. Existe uma relação de reciprocidade e fraternidade entre os menores pertencentes ao grupo, que se unem em contraposição às classes dominantes.

Em *A menina que cavava com a caneta*, foi possível perceber uma situação oposta. No decorrer da trama, a amizade entre a protagonista e a prima de seu namorado é bastante intensa, mas num determinado momento da trama, há uma ruptura que deixa o leitor alerta. Assim, os estudantes constataram que todo relacionamento, seja de amigo, de namorado ou familiar está sujeito a percalços. Quando a autora pensa no enredo, conseqüentemente, pensa na composição

de seus personagens, em suas relações e em seus conflitos. A literatura é um espaço de aprendizado, no qual o leitor tem a chance de se colocar no lugar do outro, refletir e talvez mudar de postura diante de determinadas situações.

Os adolescentes notaram que as relações entre os personagens de ambas as obras constituem fortes vínculos afetivos, pois, no romance de Sarah Correia, as irmãs de Alice não tinham mãe e cuidavam umas das outras; correspondiam-se mutuamente com sentimento de amor e partilhavam dificuldades e problemas impostos pela vida. Na obra de Jorge Amado, os meninos órfãos cuidavam uns dos outros, ajudavam-se, apoiavam-se como uma verdadeiro jugo familiar. Refletir as relações interpessoais auxilia a pensar que estar com o outro é um processo que envolve diálogo, encontro, partilha, respeito e responsabilidade com esse outro. As obras mencionadas tratam disso e foram fundamentais na discussão do tema proposto.

No módulo *O romance e os espaços*, foi possível refletir sobre a importância dos espaços de origem. Interligando aspectos identitários e memória, procuramos incitar a valorização do sentimento de pertencimento ao lugar onde nasceu, onde se vive e onde se estuda. Os alunos puderam perceber que os cenários das duas obras são bem destoantes. Para compor *Capitães da Areia*, o romancista escolheu o espaço de uma metrópole: a cidade de Salvador, com suas ruas, ladeiras, becos e as areias do cais. Cidade das crenças, da capoeira, do candomblé, das novidades, das alegrias, das lutas travadas e dos heróis de cada dia, a exemplo do personagem Pedro Bala. Para o cenário de *A menina que cavava com a caneta* a escritora escolheu o espaço tão conhecido dos alunos, sujeitos da pesquisa: o sertão do interior da Bahia. Uma cidadezinha pacata, de pouco movimento, de pouco investimento em infraestrutura e tecnologia, e de hábitos peculiares. Cidade onde a chuva demora a chegar e que valoriza tradição e cultura. Espaço de identificação dos leitores do Colégio Estadual Rio Branco.

Os alunos compreenderam que *A menina que cavava com a caneta* e *Capitães da Areia* são narrativas espontâneas, mas nada ingênuas. Os escritores baianos, cada um à sua época, aromatizam com força poética temas densos que são suavizados pela linguagem, pela magia e pelo encanto de seus respectivos estilos literários. A literatura, configurada nas duas obras aqui mencionadas, cumpre um papel importante: o de fazer refletir sobre as condições de própria existência, da vida em sociedade e da humanização do ser.

4.3.3 Na escrita de *fanfics*, o “cavar com a caneta”

“Que re-textualizem, re-desenhem, re-componham a história segundo seus desejos, sonhos e individualidades. Pois cada um de nós é único – e sem viver nossos sonhos e desejos, em breve nada seremos além do pó das nulidades, pólen de poluídas expectativas.”
(Jorge de Souza Araujo, 2006, p. 128)

As estratégias metodológicas existentes na escola visam, sobretudo, à ampliação da prática de leitura e também da escrita. Há uma tentativa de melhorar as ações dos alunos, pois também por meio da escrita, o sujeito pode assimilar informações, desenvolver determinadas habilidades, posturas e até valores. Nosso propósito era, inicialmente, apenas o letramento literário pela magia do romance, no entanto, compreendemos que, por meio da escrita, os alunos podem retextualizar, como diz a epígrafe, e se expressar manifestando sentimentos, emoções, ideias, despertando o senso de autoria.

A proposta da BNCC (2017), é que se traga para o espaço escolar a cultura digital, valorizando os textos multimodais e os textos que circulam na *web*. No 9º ano, fim do Ensino Fundamental II, os alunos carecem estar capacitados para ler, compreender e criticar os mais diversos tipos de textos, inclusive os disponíveis nas plataformas digitais. Assim, pensar sobre a competência comunicativa nos impulsiona a pensar sobre a importância dessa escrita e, nos tempos atuais, diversas formas de expressão da escrita tem ganhado mais força, especialmente, com o advento das plataformas digitais tão usadas hoje pelos alunos como *Facebook*, *Messenger* e *WhatsApp*, por exemplo.

Para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores (LERNER, 2002, p. 17).

Entendemos que a escrita é um objeto de ensino e concordamos com Lerner (2002), para quem é necessária uma reconceitualização, pois há um abismo entre a escrita escolar e a prática da escrita cotidiana fora dos muros da escola. No contexto escolar, a língua escrita ainda eclode sem ligação, sem sentido e sem significado para o aluno. Ainda que existam algumas exceções vivenciadas em algumas escolas, de modo geral, o estudante escreve apenas para cumprir uma obrigação, que para ele, muitas vezes, é uma tarefa enfadonha. Diante disso,

convém uma reflexão: para que serve uma escola, se não consegue estimular práticas e eventos de letramento desenvolvendo seu papel na edificação da cultura escrita em uma sociedade predominantemente letrada?

É indispensável preservar a ideia de leitura e de escrita como práticas sociais, a fim de que os alunos sintam-se motivados a se apropriarem dessas práticas, incorporando-se a seu grupo social como cidadãos atuantes na/da língua escrita. De acordo com Lerner (2002) conduzir uma prática eficiente é uma tarefa difícil para a escola, porque há problemas nas aplicações das atividades de leitura e escrita no processo de escolarização das mesmas; os desígnios da escrita na escola se diferenciam da escrita fora dela; e o controle da aprendizagem da escrita na escola está atrelado quase somente aos aspectos de avaliação.

Revitalizar a produção escrita na escola não é tarefa fácil, ao contrário, é bastante complexa. Redimensionar as velhas práticas de “composição” ou “redação”, implica ruptura com uma concepção teórica-metodológica, que deixa de compreender a escrita como produto e passa compreendê-la como processo, como prática social que atende a diferentes interesses e fins pessoais e coletivos, não tendo apenas o professor como o único leitor. Implica pensar em oferecer condições de produção. Implica, sobretudo, compreender a escrita como sendo resultado de um processo que passa por diferentes etapas, que vão desde um planejamento prévio, passando por um rascunho, uma primeira escrita, segunda e terceira, a uma reescrita até chegar a uma versão final, que nem sempre pode se tornar a final.

Revitalizar a escrita na escola exige compreender que novos suportes de escrita estão à disposição e ao alcance dos alunos. Nesse sentido, entendemos ser necessário trazer para dentro da escola os diferentes suportes textuais, inclusive, os que estão disponíveis nas ferramentas digitais eletrônicas.

Trabalhar com os textos nos meios eletrônicos pode trazer um novo vigor às práticas de escrita na escola, pois o texto sai do âmbito escolar. Na tentativa de desafiar-los a escrever, adotamos a ideia da escrita de *fanfics*⁸⁸. Nas plataformas digitais os alunos têm contato com os mais variados gêneros textuais que vão surgindo a cada dia. As *fanfics* são exemplos disso. “*Fanfic*” é um vocábulo acrônimo, pois faz a junção de “fã” e “ficção”. Esses textos são produzidos por fãs das mais diversas categorias: livros, filmes, mangás, novelas, celebridades, entre outros.

Acreditamos que a inserção da *fanfic* como ferramenta pedagógica constituiu-se em uma prática prazerosa, por se tratar de um gênero ainda não explorado pelos livros didáticos e típico

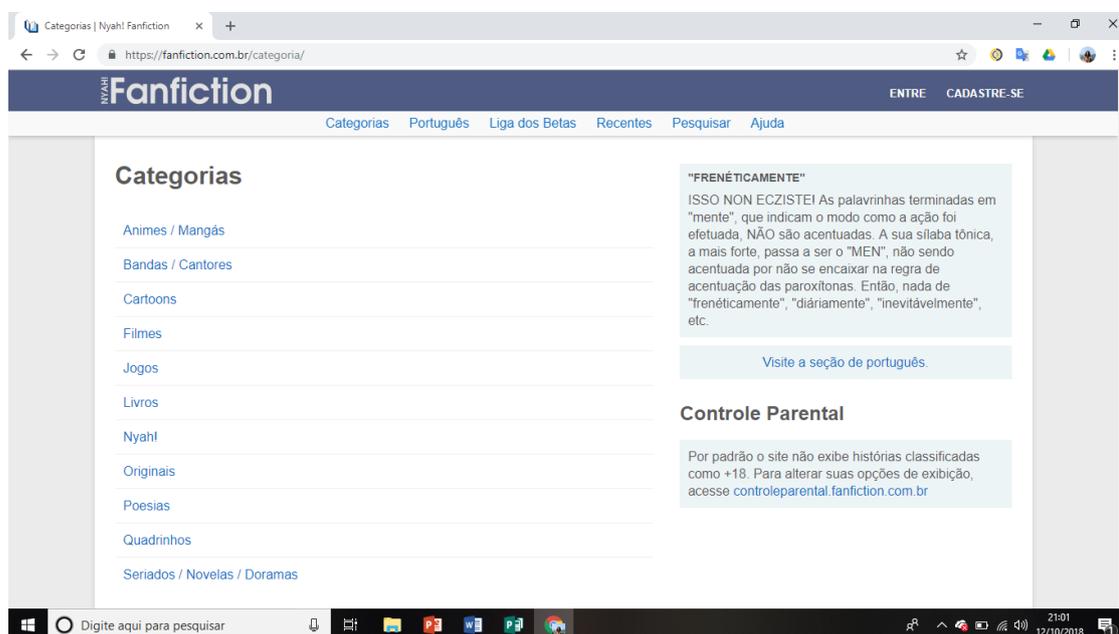
⁸⁸ Voltamos a lembrar que a escrita de *fanfics* foi sugestão da banca de qualificação.

do ambiente virtual. Através da ficção de fã, buscamos atividades mais atrativas, que fazem parte do universo juvenil, visando à escrita e à leitura de textos, os quais privilegiam a retextualização. Destarte, desenvolvemos uma prática de escrita em sala de aula que pudesse despertar o interesse do aluno, pensando nas preferências de leitura dos sujeitos.

A possibilidade de se escrever uma *fanfic* de uma obra de que o aluno goste é mais aceitável do que um texto do gênero redação escolar, o qual tem apenas o professor como leitor e/ou avaliador. Assim, os estudantes foram desafiados a formar um *fandom*⁸⁹, uma espécie de fã-clube de Alice, a protagonista da obra *A menina que cavava com a caneta*. Se os alunos se afeiçoam à obra, escrevem as *fanfics* com mais prazer.

Os alunos não escreveram *fanfics* apenas para um leitor. A ideia era que houvesse uma disseminação virtual dos textos nas plataformas virtuais, portanto os mesmos foram publicados em um *site* específico de *fanfics*, o *Nyan! Fanfiction*⁹⁰ (Cf. figura 29). A escolha deste *site* se deu por meio de comentários positivos em uma busca, na *web*, por informações sobre o universo das *fanfics*⁹¹.

Figura 29 - Print do *site* de hospedagem de *fanfic* n° 1



Fonte: <https://fanfiction.com.br/>

⁸⁹ O termo *Fandom* é de origem inglesa e significa “Reino dos fãs”. É um conjunto de fãs de determinada pessoa ou fenômeno no âmbito das plataformas digitais, sendo esse termo mais usado para séries de tv e para a literatura.

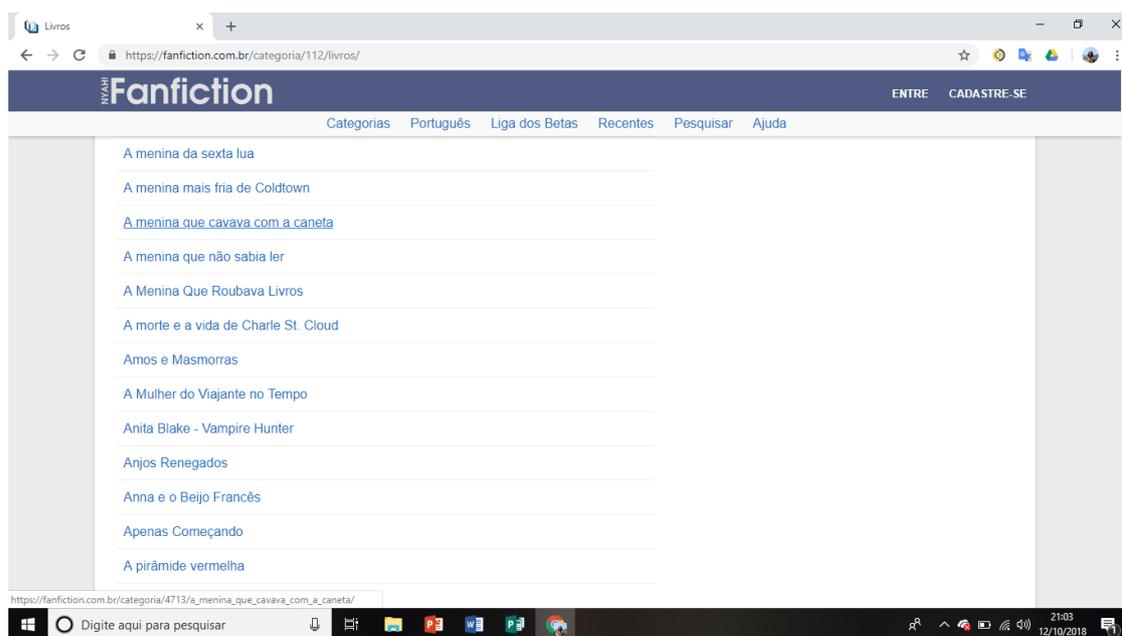
⁹⁰ https://fanfiction.com.br/categoria/4713/a_menina_que_cavava_com_a_caneta/

⁹¹ Vale registrar que até o momento da qualificação, a pesquisadora não tinha conhecimentos sobre a *fanfic* e que os alunos (com exceção de um) também não dispunham de informações sobre esse gênero textual, até o início da intervenção.

O *Nyah! Fanfiction* apresenta uma estrutura aceitável, com *layout* bem disposto, oferece abundância de *fanfics* (dos mais variados gêneros), concede dicas de como usar a Língua Portuguesa para que os alunos possam tirar eventuais dúvidas e oferta um serviço intitulado “Liga dos Betas”, que tem o objetivo de ajudar os *ficwriters*⁹² novatos na composição de suas histórias por meio de um acompanhante personalizado⁹³.

Houve, primeiramente, um estranhamento de nossa parte e também dos alunos⁹⁴, pois não conhecíamos o universo das *fanfics*. A proposta inicialmente não nos parecia fácil, pois faltava-nos letramento digital. Foi vital pesquisarmos e penetrarmos nesse universo do *ciberespaço*. É relevante registrar que foi necessário entrar em contato com o suporte técnico do *site*, solicitando a inserção do livro *A menina que cavava com a caneta* para que os textos dos alunos fossem postados no *Nyah! Fanfiction*.

Figura 30 - Print do *site* de hospedagem de *fanfic* n° 2



Fonte: <https://fanfiction.com.br/>

O *Nyah! Fanfiction* hospeda *fanfics* de várias categorias: livros, animes, cantores, filmes, jogos, quadrinhos, entre outros. As *fanfics* podem ser histórias de romance, terror, comédia, drama, aventura, dependendo do gosto e da imaginação do autor⁹⁵, ou seja, do leitor

⁹² Termo inglês usado para escritores de *fanfics*.

⁹³ É relevante registrar que os alunos não solicitaram o serviço da Liga dos Betas, preferindo o auxílio da professora pesquisadora.

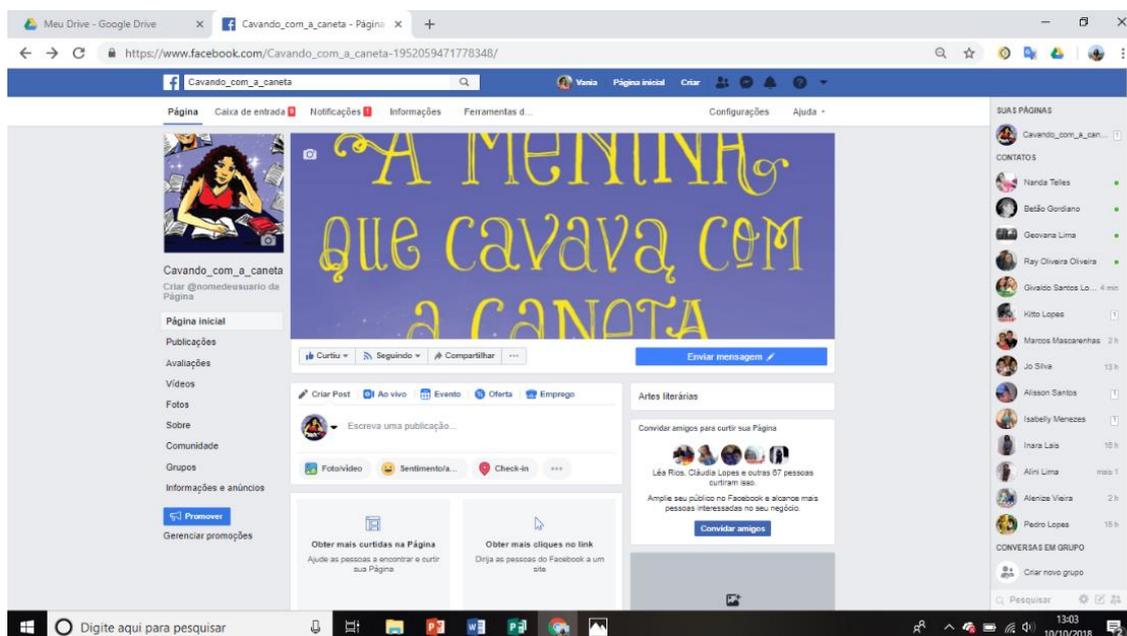
⁹⁴ Apenas um dos estudantes, de uma turma de 19 alunos, conhecia a *fanfic*.

⁹⁵ Esse termo é uma apropriação de Rosane Rojo (2012) para unificar os termos “leitor” e “autor”, defendendo a hibridização das ideias uns dos outros, sobretudo em tempos de proliferação dos textos na internet.

do romance e autor da *fanfic*. Esse gênero textual permite outros olhares, outros enfoques e outros pontos de vista para a mesma narrativa e para os mesmos personagens. Os adolescentes do 9º ano tiveram oportunidade de continuar a narrativa depois do desfecho dado pela escritora, criar enredos para personagens secundários da trama, modificar cenários, acrescentar detalhes, descrições, situações ou acontecimentos considerados relevantes para o leitor.

Para que as *fanfics* fossem postadas, os estudantes precisaram se cadastrar no *site*, usando um pseudônimo ou usando, de fato, seu nome. Alguns não fizeram o cadastro por não ter acesso à *web*⁹⁶, outros porque não o quiseram. Alguns alunos fizeram o cadastro, mas não quiseram postar os textos. Como o site *Nyah! Fanfiction* não fazia parte do universo de leitura dos alunos, os textos postados na plataforma de *fanfics* foram divulgados por uma *Fanpage*, página de fãs do *Facebook* (Cf. Figura 31) e também pelos grupos do aplicativo *WhatsApp*, dos quais os alunos faziam parte. No total, foram 21 textos publicados no *Nyah! Fanfiction* e outros tantos postados diretamente na *Fanpage*⁹⁷ (Cf. Anexo A).

Figura 31 - Print da *Fanpage Cavando_com_a_caneta*



Fonte: <https://www.facebook.com/>

⁹⁶ É válido registrar que todos os alunos foram incentivados ao cadastro, mesmo que não tivessem acesso à internet. Nesse caso, os alunos usariam a internet da escola ou seriam cadastrados por outra pessoa, como pela professora pesquisadora, por exemplo.

⁹⁷ Os textos publicados nas plataformas digitais podem ser visualizados mediante acesso a https://fanfiction.com.br/categoria/4713/a_menina_que_cavava_com_a_caneta/ e https://www.facebook.com/Cavando_com_a_caneta-1952059471778348/.

Assim, expostas nas plataformas digitais, com a utilização do repasse de *links* e dos compartilhamentos, as *fanfics* tiveram maior visibilidade, pois foram lidas por muitas pessoas, inclusive pelas pessoas com as quais os alunos tinham um maior contato em suas redes sociais. Essas *fanfics* – em sua maioria – tiveram capítulo único, mas algumas foram divididas em capítulos, como nos romances publicados em folhetins do século XIX.

É válido ressaltar, que nosso interesse não visava ao aperfeiçoamento das competências e habilidades textuais dos alunos, mas seu senso de autoria. Mas, como diz Lajolo (1999, p.35),

ao escrever – não importa se resenha de jornal, redação de escola, texto para congresso, capítulo para livro ou até mesmo uma prova para alunos – tem-se a intenção de convencer os leitores do que se diz, e da qualidade e da adequação do texto em que se diz o que se diz (LAJOLO, 1999, p. 35).

As *fanfics*, por sua natureza, são destinadas a um determinado público e, como todo texto, precisavam de qualidade e de adequação. A escrita é um produto socio-histórico-cultural, no qual há aplicação dos conhecimentos adquiridos e emprego das mais variadas estratégias, no percurso de produção do texto. Para a concretização desse percurso da escrita é essencial ativação de três competências: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento de textos (KOCH; ELIAS, 2009). E como as *fanfics* foram postadas em plataformas digitais, esses conhecimentos precisavam estar em evidência na escrita dos alunos.

Para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação (KOCH; ELIAS, 2009. p. 43).

Quando os estudantes escreveram as *fanfics*, eles precisaram prestar atenção nesses aspectos e alguns questionamentos foram importantes: Qual o conteúdo ou enredo utilizado? Que sentido gostaria que os leitores construíssem a partir do texto? Qual era a intencionalidade da escrita? Qual o melhor estilo a ser adotado? Qual o meio usado para difundir o texto? A produção escrita precisava estar adequada à situação comunicativa, então as produções dos estudantes precisaram passar por processos de revisão e reescrita para se ajustarem à norma padrão, elevando assim a qualidade dos textos e as marcas de autoria dos alunos. Eles tinham consciência de que o texto alcançaria diferentes leitores, “ganharia o mundo” e seria avaliado por diferentes leitores. A reponsabilidade em ser autor do texto ganhou uma nova dimensão.

Os textos primeiramente foram escritos em rascunho e, posteriormente, depois de uma revisão feita pelos próprios alunos, foram transcritos em um impresso em folha de papel A4 (parte integrante do material didático). A partir da correção/revisão do professor, os alunos foram estimulados à reescrita⁹⁸ na tela do computador e mais uma vez revisado pela professora, ou seja, essas práticas de escrita passaram por um longo percurso que culminou na publicação das *fanfics*. Esse processo foi laborioso para os alunos. Muitas vezes o texto precisou ser escrito e reescrito muito mais vezes do que se esperava, comungando do que dizem Koch e Elias (2009, p. 43): “[...] se revê o que se escreve uma, duas, ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em ‘ajustar’ o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor”.

Os estudantes produziram narrativas usando o enredo, a trama, o cenário e as personagens do romance, criando novas histórias para os mesmos. Algumas situações foram propostas na sala, mas alguns estudantes preferiram usar a criatividade e assim o fizeram. As *fanfics* constituíram-se como uma oportunidade de um extravasamento de ideias. Algumas *fanfics* foram mais descritivas, outras mais objetivas, algumas românticas, outras trágicas, houve histórias para (quase) todos os gostos. Mas não podemos deixar de registrar que os textos produzidos eram simples, apresentavam puerilidade própria dos adolescentes, característica de quem ainda não possuía maturidade literária.

Algumas *fanfics* uniam um fato do livro com um acontecimento da família do estudante. Antunes (2006) diz que a escrita não é um evento isolado e se dá de forma processual levando em conta as leituras, as vivências e as reflexões que são feitas ao longo da vida. Assim, em contato com diversas fontes de informação, os alunos mobilizaram o conjunto de conhecimentos para construção de seus textos. “O escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 37). Assim, alguns adolescentes se apropriaram de suas experiências e construíram o repertório para as *fanfics*.

Os temas mais usados foram amor, amizade, traição, alcoolismo, doença e morte; temáticas que permeiam o universo dos jovens de Conceição do Coité, Bahia. Algumas *fanfics* mostravam as asperezas dos conflitos familiares, mas a maioria permeava pelo viés romântico, sobretudo, os textos escritos por meninas. Dessa forma, percebemos que as *fanfics* são textos em que dialogismo bakhtiniano se evidencia, porque são constituídas de discursos e vozes de outrens. Notamos, por exemplo, que o viés romântico presente nos textos das alunas é fruto da

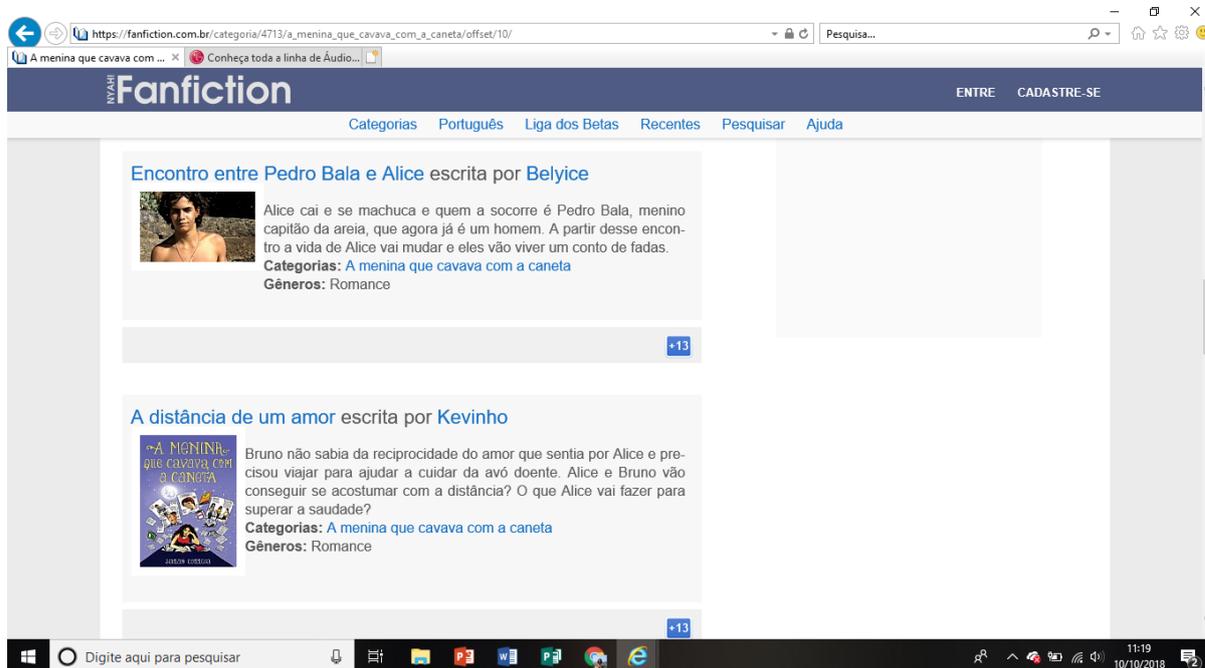
⁹⁸ Para essa prática de escrita e reescrita das *fanfics* foi usada a ideia de Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004).

uma memória discursiva imposta pela sociedade, ou seja, há uma inferência no sentido de que as meninas representam o que é infligido pelo contexto sociocultural ao longo do tempo.

A escrita de *fanfics* constituiu-se como forma de refletir a obra *A menina que cavava com a caneta* e de exprimir os pensamentos e criatividade dos educandos, recorrendo ao recurso da escrita como um instrumento de aquisição e de organização dos conhecimentos, como propõe Lerner (2009). Os textos, de modo geral, cumprem propósitos bem definidos, e no caso das *fanfics*, podem expressar outras possibilidades de histórias, ideias, posturas, concepções de mundo, aprendizados e experiências pessoais. Isso pôde ser notado nos textos dos alunos, pois as *fanfics* mostravam seus anseios, desejos, sonhos, frustrações e pontos de vista.

Percebemos ainda a intertextualidade nas *fanfics* produzidas. Algumas traziam personagens da obra para o cenário vivenciado pelos alunos, outras misturavam personagens do romance *A menina que cavava com a caneta* com de outras obras, especialmente, *Capitães da Areia*, obra com a qual estabelecemos diálogos no decorrer da proposta de intervenção (Cf. Figura 32).

Figura 32 - Print do *site* de hospedagem de *fanfic* n° 3



Fonte: <https://fanfiction.com.br/>

Para Koch e Elias (2009, p. 43 e 44), “falar de conhecimento de textos significa também falar de intertextualidade, um princípio que entra na constituição de todo e qualquer texto, visto que este é produzido em resposta a outro texto sempre”. A intertextualidade foi sistematizada

em um módulo da Sequência Didática e algumas *fanfics* dos alunos fazem referências a outras obras, mostrando que o conhecimento textual também tem relação com textos vistos (internalizados) anteriormente.

A essência da *fanfic* em si já é marcada pela intertextualidade. Esses diálogos intertextuais, a evocação de outras obras, as informações, os discursos das pessoas com as quais convivem e as experiências de mundo enriquecem as escritas dos alunos. É um fenômeno contemporâneo, o qual teve adesão do público jovem que vive em contato permanente com as plataformas digitais, possibilitando interatividade de com outras obras, outros autores, outros leitores.

O trabalho com o gênero *fanfic* foi bastante proveitoso, porque conseguiu agregar a prática da leitura e da escrita. Alguns alunos apresentaram textos satisfatórios: delimitaram uma sequência temporal e espacial bem definidas, fizeram bom uso da pontuação e apresentaram parágrafos bem construídos, sem períodos muito extensos, o que não é muito comum em textos de alunos do 9º ano. Há *fanfics* que mostram que o aluno tem domínio de determinados aspectos linguísticos e textuais. Textos com boa organização de ideias e uma sequência espaço-temporal bem estruturada com início, meio e fim. Percebemos que alguns adolescentes tentaram se apropriar da linguagem “formal” da língua, respeitando a noção de gênero da *fanfic*, com estrutura e léxicos que são próprios do texto narrativo.

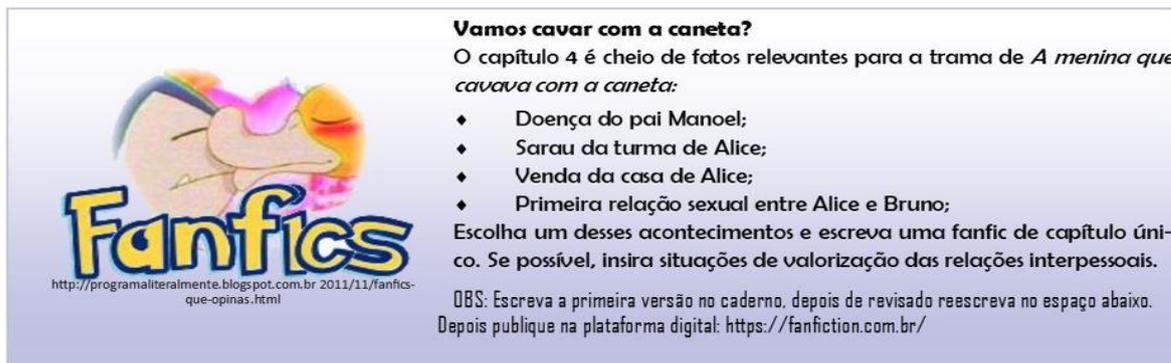
Como já foi dito, as produções escritas nas *fanfics* não foram objeto de análise, mas como elas seriam postadas para circulação na *web*, foi preciso de fazer algumas adequações, pois encontramos textos com sérios desvios ficando abaixo de nossas expectativas: inadequação do uso de pontuação, falhas de ortografia, de concordância e do uso do discurso citado: o discurso direto. Foi possível notificar excesso de repetição de palavras e de informações e parágrafos incompletos, sem progressão de ideias. Constatamos ainda que, em alguns textos, não havia definição de espaço na narrativa, embora tínhamos trabalhado, no um dos módulos da Sequência Didática, o “espaço” como um dos elementos que fazem parte de um texto narrativo, quando, na oportunidade, trabalhamos a estrutura do gênero romance.

Verificamos ainda que alguns textos analisados não possuíam características de *fanfics*, pois se distanciavam em demasia da obra original. Outros textos apresentavam nequices relacionadas ao conteúdo/enredo: textos sem coerência, que não possuíam progressão de ideias.

Precisamos cotidianamente refletir acertos e falhas no processo de ensino. É relevante que cada professor reflita cada proposta e cada experiência vivenciada na escola. No processo detectamos algumas falhas. Percebemos, por exemplo, que houve falhas em nossa orientação

escrita de alguns enunciados, pois não houve indicação de que o aluno precisava reescrever o texto depois da correção/revisão do professor, como se observa na figura 33.

Figura 33 - Enunciado de proposta de *fanfic*



Vamos cavar com a caneta?
O capítulo 4 é cheio de fatos relevantes para a trama de *A menina que cavava com a caneta*:

- ◆ Doença do pai Manoel;
- ◆ Sarau da turma de Alice;
- ◆ Venda da casa de Alice;
- ◆ Primeira relação sexual entre Alice e Bruno;

Escolha um desses acontecimentos e escreva uma fanfic de capítulo único. Se possível, insira situações de valorização das relações interpessoais.

Obs: Escreva a primeira versão no caderno, depois de revisado reescreva no espaço abaixo. Depois publique na plataforma digital: <https://fanfiction.com.br/>

Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/2018

Os alunos, entretanto, já estavam acostumados a receber orientação para a reescrita dos textos que produziam, então isso não ocasionou maiores problemas. É interessante estabelecer uma consciência de que é fundamental revisar os textos escritos na intenção de torná-los cada vez melhores. Isso não se aplica apenas à produção escrita dos estudantes, mas também aos textos de enunciados das propostas destinadas ao aluno. Concordamos com Antunes (2006, p. 170) quando diz:

nosso compromisso maior é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade, demonstrando, inclusive, que nós, professores, também, ainda estamos aprendendo, ainda vivemos a experiência humanamente feliz de aprender e, por isso, nos dispomos a promovê-la na escola.

A experiência de aprender é o sustentáculo da escola. Como educadores, nosso papel é o de mediador nesse processo de aprendizagem. Como seres humanos, nosso papel é refletir erros e acertos na tentativa de fazer uma educação de qualidade. A instituição escolar assume também a responsabilidade de reconhecer os resultados de suas práticas, perceber o grau de acerto de seus alunos, para a partir daí refletir e traçar estratégias. Concordamos com Antunes (2006), quando diz que ainda há muito a ser feito e que precisamos (o tempo todo) fazer uma reflexão. Refletir procedimentos, propostas e critérios de avaliação. Refletir acertos e falhas no processo de ensino. Assim, é preciso refletir cada proposta e cada experiência.

Mesmo com a percepção de algumas falhas, consideramos que a escrita de *fanfics* foi uma experiência exitosa, pois os alunos tiveram a oportunidade de extravasar a criatividade proporcionando encontros inimagináveis, criando situações de conflito ou de calma, perigosas ou amorosas, ou ainda situações inusitadas. Eles mantiveram um relacionamento dinâmico com as práticas de leitura do romance expandindo suas interpretações, suas impressões, suas concepções do texto literário, expandindo a noção de autoria que cada um possuía. Os estudantes experimentaram novas sociabilidades, criaram condições favoráveis para que a escrita da *fanfic* cumprisse sua função de entreter, cativar, provocar reflexões e emocionar os fãs da obra *A menina que cavava com a caneta* ou a quem pudesse interessar.

4.3.4 Na viagem de campo, o encontro com a autora

A Sequência Didática privilegiou o contato entre leitor e autor para aforar a construção de vínculos significativos e mobilização de aprendizagens através do diálogo e da interação em torno do texto do romance. Foram três momentos, nos quais os alunos-leitores tiveram contato com a autora da obra central: o primeiro na apresentação do romance, por meio de um vídeo endereçado a eles, já relatado aqui na seção *Motivação e Apresentação da obra: ponto de partida*; o segundo na realização de uma excursão à cidade de Monte Santo, para conhecer o cenário que inspirou a autora na construção do cenário da narrativa e para uma entrevista com a mesma – fato relatado nesta seção –; e o terceiro momento na culminância do projeto.

Concordamos com Cosson (2014b), quando afirma que a leitura é o resultado de uma interação, ou seja, “trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (COSSON, 2014b, p. 40). Quando há a possibilidade da materialização dessa interação leitor-autor, a escola precisa validar e efetivar esse encontro. Quando não for possível um contato direto com o autor, a interação “leitor-texto” também deve ser prestigiada e receber a devida atribuição de valor, como foi o caso de *Capitães da Areia*, cujo autor já se encontra morto.

Daí que na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor sejam consideradas maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento. Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente (KLEIMAN, 2011, p. 66).

As pistas de que fala Kleiman (2011) são como rastros, ou seja, vestígios para que o leitor possa completar a leitura dando-lhe sentido. Mas, às vezes, essas pistas não são suficientes para que o leitor preencha possíveis lacunas do texto. Os aspectos cognitivos, linguísticos, textuais, os conhecimentos prévios e lembranças do leitor entram em ação. Araujo (2006) diz que “[...] o texto também deve se prestar às reminiscências do leitor, com ele interagindo em preito e cumplicidade. Como se reconhecendo que as lembranças se transfiguram no texto, por este desencadeadas para reduzir distâncias na relação autor/texto/leitor”. Essa relação também é prestigiada nos escritos de Kleiman (2011, p. 65).

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais

A relação autor-leitor mediada apenas pela leitura da obra deixa o leitor em uma atitude passiva. O leitor pode aceitar, acatar, rejeitar ou formular hipóteses, porém essas ações não podem ser configuradas circunstâncias ativas, visto que não há reciprocidade, não há resposta no momento da leitura. Proporcionar o contato direto dos alunos leitores com Sarah Correia, autora do romance, permitiu aos estudantes a oportunidade de questionar, desconsiderar hipóteses pré-concebidas, validar interpretações e legitimar a leitura.

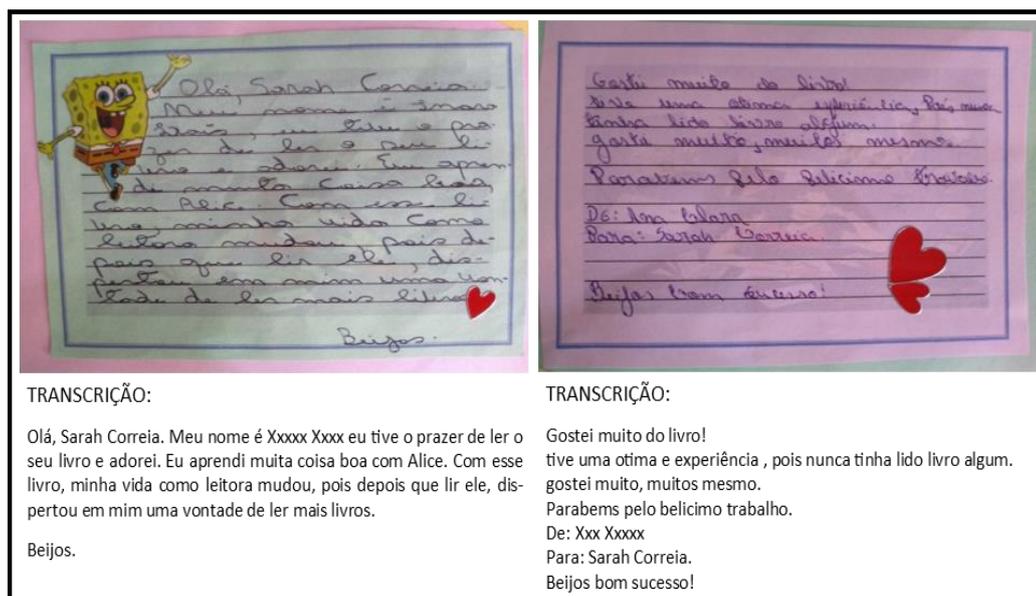
A viagem de campo para o encontro “leitor-autor” estava prevista para uma data, mas precisou ser adiada em virtude de uma manifestação dos caminhoneiros⁹⁹. Quando a viagem foi remarçada, alguns alunos ficaram impossibilitados de participar, pois um surto de conjuntivite se alastrava pela região acometendo alguns adolescentes, outros estudantes já tinham outros compromissos agendados¹⁰⁰. Houve ainda ausências por causa de trabalho e pelo fato da falta de transporte para chegar ao distrito no horário de pegar o ônibus. Assim sendo, faltaram oito estudantes. Alguns destes sugeriram enviar bilhetinhos¹⁰¹ para a autora e a ideia foi acatada por todos, a fim de que ela ficasse com uma lembrança dos alunos-leitores de Juazeirinho.

⁹⁹ A manifestação dos caminhoneiros aconteceu entre os dias 21 a 30 de maio de 2018 e como consequência algumas rodovias foram parcialmente bloqueadas e houve falta de combustível para transportes.

¹⁰⁰ Final de torneio de futebol e festa de aniversário foram alguns dos compromissos.

¹⁰¹ Os desvios ortográficos destes textos foram sinalizados e trabalhados na sala.

Figura 34 - Bilhetinhos para a autora



TRANSCRIÇÃO:

Olá, Sarah Correia. Meu nome é Xxxx Xxxx eu tive o prazer de ler o seu livro e adorei. Eu aprendi muita coisa boa com Alice. Com esse livro, minha vida como leitora mudou, pois depois que ler ele, despertou em mim uma vontade de ler mais livros.

Beijos.

TRANSCRIÇÃO:

Gostei muito do livro!
 tive uma ótima e experiência, pois nunca tinha lido livro algum.
 gostei muito, muitos mesmo.
 Parabéns pelo belicimo trabalho.
 De: Xxx Xxxxx
 Para: Sarah Correia.
 Beijos bom sucesso!

Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Sáímos do distrito às seis horas da manhã. Os alunos estavam bastante animados e ansiosos, mas o percurso foi tranquilo. Aproveitamos o momento da viagem e, ainda no ônibus, acertamos detalhes para a culminância do projeto e realizamos dinâmicas de socialização.

Ao chegarmos à cidade, fomos recebidos com um café da manhã oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEC). Para a nossa recepção estavam presentes o secretário de educação da cidade e a escritora Sarah Correia. Depois do café, na parte interna do casarão, onde abriga à SEC daquele município, fizemos o momento da entrevista. Inicialmente Sarah Correia falou do processo de construção da escrita do romance e da recepção por parte dos estudantes de escolas espalhadas por toda a Bahia – e também por outros estados – e começou a responder às perguntas feitas pelos alunos¹⁰².

As questões feitas à escritora permeavam o universo da obra. Alguns alunos queriam saber como surgiu a veia poética da escritora, em que e em quem se baseou para compor o enredo e os personagens, e como foi o processo de escolha do título. Entre outras inquietações, os alunos perguntaram: Em que ou em quem se baseou para escrever a obra? De onde veio a vontade de ser escritora? Por que escolheu o nome Alice? A cidadezinha mencionada na obra é Monte Santo? O estado de espírito contribui para a escrita, assim como acontecia com Alice?

¹⁰² As perguntas foram elaboradas na sala de aula no material didático. Foi feita uma triagem dessas questões pelo fato de haver repetição ou semelhança entre elas e foi combinado, entre os alunos participantes da excursão, quem faria as respectivas perguntas. Mas houve perguntas improvisadas a partir da fala da autora.

Acredita, de verdade, que os que “cavam com a caneta” têm mais oportunidade de uma vida melhor?

A autora esclareceu, dentre outras coisas, que a obra nasceu a partir de suas vivências com a educação pública; disse que a obra já havia ultrapassado fronteiras e chegado a muitos lugares. Afirmou que queria os alunos fossem transformados como aconteceu com a protagonista da narrativa. “O autor de romances sustenta o mundo romanesco sobre a palavra persuasiva do narrador que, ao narrar, congrega livre e criativamente os homens” (SCHÜLER, 1989, p. 38). A palavra persuasiva do narrador pode redimensionar olhares e transmutar vidas e o autor tem, assim, uma grande responsabilidade.

Figura 35 - Entrevista com a autora



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Os alunos também fizeram perguntas de caráter pessoal, pois os leitores queriam saber mais sobre a escritora, saber o contexto em que vivia e também porque iriam, posteriormente, construir a biografia da autora e precisariam de dados para essa produção.

Os escritores são criadores de sentido que tomam o tempo necessário para dar significado a um evento, individual ou coletivo, a uma experiência, singular e universal. São profissionais da observação, que, com o pensamento “divagador” próximo do inconsciente e de seus mecanismos (a condensação, o deslocamento...), trabalham a língua, movimentam-na, desempoeiram-na de clichês (os bons escritores, pelo menos) (PETIT, 2009, p.285).

Se os escritores são criadores de sentido, Sarah Correia correspondeu às expectativas, pois deu significado peculiar ao evento, soube perceber os anseios do grupo e, de forma respeitosa e singela, respondeu a todos com sorriso no rosto e de forma carinhosa. Esse momento foi importante para que os alunos percebessem que escritores são pessoas comuns

com desejos, insegurança e esperança como qualquer outro ser. Como Lajolo (1999), acreditamos que essas interações podem ampliar a aceitação da inserção da literatura – em nosso caso, leitura de romance – na vida escolar do educando.

Figura 36 – Sessão de autógrafos



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Terminada a entrevista, a autora concedeu autógrafos aos alunos (que levaram os livros) e fomos conhecer a cidade, a qual inspirou a composição do cenário da obra. A Secretaria Municipal de Monte Santo dispõe de um projeto de resgate e valorização do patrimônio histórico e cultural do município, o Projeto de Educação Patrimonial. Fomos acompanhados por um guia desse projeto, o historiador e professor Eduardo Tolentino, que nos apresentava os pontos turísticos e explicava-nos a importância da cidade de Monte Santo na Guerra de Canudos. Tudo era explicado com leveza, gentileza e bom humor. Percebemos que Monte Santo é uma cidade histórica, mística e bastante religiosa.

Os estudantes gostaram da experiência do contato com a escritora e de conhecer pontos turísticos da cidade, inclusive com símbolos e monumentos representativos da Guerra de Canudos. Foi uma aula interdisciplinar envolvendo Geografia, História e Literatura. Uma aula fora do espaço escolar e os alunos – em sua maioria – souberam aproveitar. O que mais despertou o interesse dos alunos e os encantou foi o Santuário de Santa Cruz. Eles subiram a serra com um combinado: de que chegariam a um ponto específico e desceriam (por causa do horário e da alta temperatura), mas eles fizeram questão de ir até o topo, onde fica uma igreja. Na volta, eles nem pareciam estar cansados, tamanha era a euforia e animação. A subida no Santuário foi o ápice da excursão para eles.

Figura 37 - Passeio pela cidade de Monte Santo



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

A excursão pedagógica favoreceu aos alunos o desenvolvimento de determinadas habilidades como espírito de sociabilidade, responsabilidade e respeito ao que é do outro. Foi uma ocasião de explorar sentimentos de conservação, manutenção, valorização de bens culturais e de ampliar o conhecimento para além dos muros da escola. Foi uma aula viva de saberes e prazeres, uma aula que certamente ficará registrada na memória dos alunos que lá estiveram.

4.3.5 Na contação de histórias, a magia das narrativas

“O escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”
Fanny Abramovich (1997, p. 23).

As histórias - contos, lendas, teatro, romance, todas elas - retratam desejos, anseios, medos e paixões humanas. Elas constituem uma senda lançada entre autor e leitor para dizer aquilo que, muitas vezes não é dito ou não é mostrado ao outro de forma escancarada, uma ponte entre o indizível e o que é pode ser revelado. Abrimos parênteses no trabalho com o

romance e defendemos aqui a contação de histórias – de todos os gêneros – como elemento motivador de reflexões e de aprendizagem para a vida. “Foi a narrativa que garantiu transmitir de geração para geração o conhecimento, as crenças, a sabedoria e as histórias reais ou criadas...” (FAILLA, 2016, p. 19).

Escolhemos a prática de contação de histórias, relatada aqui, para aproximar e fortalecer a interação entre leitores e autores. Conceição do Coité é região que possui muitos escritores e pensamos em estreitar os laços desses autores com a comunidade escolar. Seria também uma oportunidade de apresentar novos livros aos estudantes, motivando-os à leitura. Convidamos para a contação uma escritora de livro de crônicas, um autor de livro de contos e outro de romance, ou seja, redatores que valorizavam as narrativas.

As histórias privilegiadas na contação permeavam as temáticas do amor, da amizade, da luta, de fatos policiais, da opressão e da morte, ou seja, temas muito presentes nas histórias contadas por Alice, de *A menina que cavava com a caneta*, e por Professor aos meninos do trapiche, em *Capitães da Areia*. Assim, a narração, tipologia textual escolhida para a intervenção, constituiu-se como relevante instrumento de reflexão da realidade.

As práticas culturais orais podem estar se desvinculando do cotidiano do jovem atual em virtude das demandas tecnológicas. A contação de histórias pode (re)estabelecer o contato dos alunos com histórias já ouvidas na infância ou histórias nunca ouvidas ou sentidas. Estes textos narrativos cooperam para a formação do sujeito pelos exemplos passados, pelas lições apreendidas, pelo crepitar das memórias afetivas e pelas indeléveis marcas deixadas. Quando contamos histórias, partilhamos impressões e incitamos a reflexão da vida. Quando ouvimos histórias, extravasamos o riso, alimentamos a sensibilidade, a ponderação e a emoção.

Ouvir histórias do mundo, sejam elas documentadas ou inventadas, consiste em um recurso de familiarização com a estrutura do relato, que organiza o pensamento e propicia uma melhor recepção dos textos lidos. A sedução do ouvir – são dezenas de “casos” diariamente, no trabalho, na rua, em casa – jamais se esgota; certamente, com a chegada da milésima noite, suspendeu-se a condenação de Sherazade, mas não o fascínio pela aplicação com que garantiu a vida empenhando-se na palavra (YUNES, 2002, p. 36).

Se o contar – e o ouvir – histórias transcorre no trabalho, na rua e em casa, por que não estaria na escola? As instituições de ensino não podem se isentar desta prática. Precisamos desenvolver o gosto do estudante pela escola e atividades dinâmicas e lúdicas podem ajudar

nesse processo¹⁰³. A contação de histórias pode desenvolver a capacidade de imaginação dos ouvintes, arrancar risos, relaxar e suscitar emoções.

Fizemos três contações de histórias ao longo da caminhada e convidamos escritores para desenvolver a atividade aproximando, assim, autores e leitores. Vale ressaltar que todos eles possuíam habilidade para a atividade. Antes de aceitar a proposta, eles se informaram sobre a faixa etária dos estudantes, que tipo de narrativa tinham preferência, se a maior parte da turma era composta de meninos ou meninas, em qual espaço da escola seria feita a contação, entre outras indagações, provando que nem sempre as contações de histórias são improvisadas, confirmando o que diz Santos (2013, p. 84):

[...] o contador de história contemporâneo não vive de improviso. Ao contrário, consciente da importância do seu papel ele se preocupa com o local onde vai contar (biblioteca, hospitais, escolas, praças...) e ajusta-se a ele, quer saber antecipadamente sobre quem são os seus ouvintes (idade, interesses e outras peculiaridades), tem o cuidado de estabelecer uma conversa antes da contação, cuida da voz para atender as necessidades de altura, volume, intensidade, entonação tanto quanto com o movimento de corpo e com o olhar.

Foi o que aconteceu com os contadores de histórias convidados. A primeira contação, ainda quando revisávamos os elementos da narrativa, foi feita com a autora do livro de crônicas, *Casos Crônicos*. Léa Cristina chegou à escola toda equipada, com uma caixa de apetrechos, provando que os contadores de histórias, muitas vezes, se preparam muito bem para a contação. Em uma das histórias, à medida que ia desenvolvendo a narrativa, tirava algo do baú atizando a curiosidade dos alunos e tornando a arte de contar história ainda mais envolvente.

Figura 38 - Primeira contação de histórias com a escritora Léa Cristina



Fonte: Acervo da pesquisadora/2018.

¹⁰³ Ao longo da proposta de intervenção, algumas dinâmicas foram realizadas para motivação ou intercalação entre atividades dos módulos temáticos, a exemplo da dinâmica do autoconhecimento, dinâmica do coração, da terapia do abraço e dinâmica de confraternização. É importante ressaltar que algumas atividades lúdicas presentes na Sequência Didática não puderam ser realizadas em virtude do tempo.

Durante a contação, Léa Cristina deixou sua condição de escritora para dar voz à contadora, sobretudo, porque não escolheu seus textos para dividir com a turma¹⁰⁴. As histórias contadas por ela, permeava o universo dos contos de fadas e de narrativas populares. Ela descrevia espaços com detalhes, fazia “cara e bocas”, gestos com as mãos, imitava vozes e fazia suspense, características de uma contadora nata.

Ouvindo histórias os adolescentes podem sentir um turbilhão de emoções: raiva, piedade, medo, bem-estar, alegria em demasia com possibilidades de crise de riso. Na contação, as histórias ganharam vida, porque os adolescentes imaginavam como eram os personagens, os cenários e o desenrolar das ações. Há todo um processo de criação de sentido.

O segundo momento de contação foi realizado pelo escritor Sérgio Pastor, cujo livro publicado reuniu contos populares propagados por seus antepassados. Ele é autor da obra *Eu te conto o que ouvi de João de Leca*, um livro de contos de tradição oral. Serginho, como é carinhosamente chamado pela sociedade coiteense, apelando para a memória afetiva, reuniu e publicou contos passados por seu avô, corroborando com o que diz Yunes (2002, p. 37): “Conta-se para contar, deixando que flua desencadeada a torrente da palavra que, se já não pertencia ao autor, pertence ainda menos ao contador, depois que a entrega a seu ouvinte”.

Figura 39 - Segunda contação de histórias com o escritor Sérgio Pastor



Fonte: Acervo da pesquisadora/2018.

Contador de histórias nato, herança de família, o escritor também quis saber o perfil dos alunos antes da atividade. Escolheu alguns contos do próprio livro para a contação e presenteou, por meio de sorteio, três estudantes com exemplares de seu livro. Esse fato causou certo alvoroço na sala, porque alguns estudantes tiveram interesse de ler algumas histórias que,

¹⁰⁴ Os alunos tiveram contato com a obra de Léa Cristina por meio de um círculo de leitura.

segundo o contador, não poderiam ser contadas em uma sala de aula, aguçando a curiosidade do grupo. Histórias engraçadas, histórias eróticas, histórias religiosas, as quais despertaram o interesse de alguns alunos, dando origem a um círculo de leitura, que será relatado mais adiante.

As narrativas orais, representadas aqui pelas contações de histórias, precisam ser valorizadas nas escolas. Não podemos desprezar estas importantes práticas culturais, as quais fizeram parte de nossos antecessores. Estas histórias não podem se perder pelo caminho, pois “elas conduzem o ser humano a um mundo de encantamento” (SANTOS, 2013, p. 97) e de ensinamento, sem distinção de idade, raça ou classe social. É também de Santos (2013, p. 49 e 50) a assertiva de que “a arte da narração de histórias, como arte de contar outra vez, é a arte do comparecimento da força da tradição. Contar outra vez é zelar por essa força que faz ligação entre presente e passado, é cuidar para que ela permaneça entre nós”.

A última contação de histórias foi feita pelo escritor Messias Bezerra, autor do romance *Reminiscências*. Ela configurou-se como desdobramento do proposta de intervenção, pois foi realizada posteriormente, quando os alunos tiveram oportunidade de ler sua obra.

Figura 40 - Terceira contação de histórias com o escritor Messias Bezerra



Fonte: Acervo da pesquisadora/2018.

Esta contação não surtiu o mesmo efeito que as demais. Ela foi feita na biblioteca – espaço apertado e sem muita ventilação – e as altas temperaturas daquele dia incomodaram os estudantes. Além disso, Messias Bezerra escolheu contos clássicos da literatura brasileira (contos de Machado de Assis), os quais não trouxeram o riso que os estudantes esperavam. As narrativas escritas em outra época convidaram os alunos a refletir comportamentos e atitudes do cotidiano, reforçando assim o “poder” da literatura. Embora tenha optado por contos clássicos, este contador usou a linguagem do homem sertanejo para narrar as histórias,

valorizando a variante regional e deixando claro para os adolescentes, que cada narrador tem seu estilo ao contar sua história.

É oportuno esclarecer que fizemos as contações de histórias com escritores, na tentativa de evidenciar para o aluno a diferença entre autor e narrador, porque “autor e narrador não se confundem. O autor é o fundador do mundo romanesco ao qual o narrador pertence” (SCHÜLER, 1989, p. 37).

Dessa forma, tentamos revelar aos adolescentes que a contação de histórias é objeto de fruição que não faz parte apenas do universo infantil. Tentamos mostrar que as narrativas provocam fascínio em qualquer idade e que contribuem para a percepção do erro e do acerto, ensinam a ponderar em determinadas situações e educam para a vida. E assim, se as histórias educam, devem fazer parte da escola e estar cotidianamente nas práticas pedagógicas da sala de aula.

4.3.6 Na biblioteca, rastro de fruição e cuidado

“Você quer armas? Estamos em uma biblioteca! Livros!
As melhores armas do mundo.”
Doctor Who

A biblioteca é um espaço privilegiado na escola, pois constitui-se como arma contra a ignorância. É fonte de saber! É ponte entre o real e o imaginário, tenda de distração, de informações e de descobertas. É um espaço propício para a consolidação do ato de ler. Mas nem sempre a biblioteca é vista como um lugar de letramentos na escola. Infelizmente, muitas unidades de ensino têm mantido esse espaço fechado, por falta de estrutura ou por não possuir um funcionário específico para a função. Este é o caso da instituição, na qual o projeto de intervenção foi aplicado.

Figura 41 - Biblioteca do Colégio Estadual Rio Branco



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Nossa biblioteca fica na parte externa da construção, na lateral do prédio, longe do movimento estudantil. Foi construída há duas décadas e tem características de “puxadinho”¹⁰⁵, medindo aproximadamente, 22 m² (vinte e dois metros quadrados). No ano anterior à realização do projeto (2017), ela estava sem condições de uso. Como asseguram Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 55),

a biblioteca da maioria das escolas públicas brasileiras, quando existe, não passa de uma sala de aula mal adaptada, muitas vezes, multifuncional (“biblioteca”, depósito, sala de professores, copa etc.), em que se guardam livros didáticos velhos, entre outras coisas em decomposição, junto com maquetes feitas pelos alunos de Geografia e outras tralhas que a escola tem pena de jogar fora.

Este é o retrato das bibliotecas de muitas unidades escolares, inclusive o do CERB. A biblioteca fica em uma sala apertada, sem muita ventilação, nem luminosidade. Junto com o acervo de livros literários, havia livros didáticos¹⁰⁶, trabalhos dos alunos, materiais eletrônicos sem uso e outras quinquilharias. Dessa forma, como registrado por Ferrarezi e Carvalho (2017), a biblioteca fica descaracterizada. Além desses entraves, ainda há a falta de investimento do poder público para melhor atender a demanda. Como o acervo não é renovado, os alunos não têm interesse em ler os livros, muitas vezes, velhos, danificados e com cheiro de bafio.

A instituição da lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, universaliza as bibliotecas nas unidades de ensino do país. Mas na prática, inúmeros obstáculos atrapalham a efetivação de seu uso, como confirma Lima (2017, p. 176 e 177).

O desafio da escola e da biblioteca escolar mais precisamente tem aumentado nas últimas décadas. Não há dúvida que o papel da escola, em todos os seus espaços e práticas formativas, oportunizar aos alunos o encontro com o conhecimento, o domínio de saberes e a compreensão plena da realidade. Mas essa não tem sido uma tarefa fácil. São inúmeras as dificuldades com que nas últimas décadas a instituição escolar vem se deparando.

Um dos principais desafios dessas instituições é, justamente, manter a biblioteca aberta e com acervo atualizado. De que adianta a lei se, na prática, as bibliotecas escolares não funcionam plenamente? A sua ineficiência prejudica os alunos, sobretudo, onde não há políticas

¹⁰⁵ A expressão “puxadinho” é usada no meio popular para designar um cômodo que foi construído posteriormente para agregar pessoas da família. Vale ressaltar que as escolas construídas na década de 80 não foram estruturadas com a composição da biblioteca.

¹⁰⁶ Usamos o verbo no tempo passado, porque a biblioteca passou por uma minirreforma em 2018.

públicas para pessoas que residem mais distante dos centros urbanos, como é o caso dos estudantes de Juazeirinho.

Possuir um local apropriado para a leitura e a possibilidade de escolher o que se quer ler são formas mais eficazes de desenvolver o hábito de ler, principalmente, no Ensino Fundamental II, modalidade de ensino na qual o gosto pela leitura deve ser cultivado. Então, antes da aplicação do projeto de intervenção, algumas medidas foram tomadas na biblioteca: dedetização para neutralizar focos de cupins, limpeza do ambiente, lavagem das capas das almofadas, retirada de peças e bugigangas e arrumação do ambiente, a fim de alargar o espaço e torná-lo mais aprazível.

Se existe um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados, é a biblioteca com a condição de que as obras propostas sejam de acesso livre e de que os usuários se beneficiem, em diversos momentos de seu percurso, do acompanhamento de profissionais, ou ao menos de voluntários formados. Ali, podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver (PETIT, 2009, p. 273).

Com apoio e adesão às ideias de Petit (2009), a biblioteca escolar foi muito explorada no cotidiano da proposta. Foi palco de encontros, diálogos, sorrisos, histórias e aprendizados. Logo no primeiro módulo – *A magia e a estrutura do romance* –, os alunos visitaram-na e foram recepcionados por personagens da literatura¹⁰⁷.

Os personagens foram selecionados a partir do acervo de Literatura Brasileira¹⁰⁸ de que a biblioteca dispõe: Dora (*Capitães da Areia*, de Jorge Amado), Gabriela (*Gabriela Cravo e Canela*, de Jorge Amado), Capitu (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis) Rita Baiana (*O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo) e Fabiano (*Vidas Secas*, de Graciliano Ramos).

¹⁰⁷ Inicialmente, estava previsto que um grupo de teatro realizasse a recepção dos alunos na biblioteca, caracterizados de personagens da literatura, mas não houve possibilidade devido ao turno em que os alunos estudavam. Os integrantes do grupo trabalhavam ou estudavam no mesmo horário. A atividade foi realizada com alunos (de turno oposto) que têm habilidade com teatro e se disponibilizaram a executar a tarefa cumprindo o objetivo proposto.

¹⁰⁸ Evitamos usar personagens da literatura infanto-juvenil, porque alguns alunos da turma tinham entre 16 a 18 anos e eles poderiam considerar a atividade infantil.

Figura 42 - Recepção dos alunos na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

À medida que os alunos entravam, iam sendo convidados a se acomodarem de modo que um não ficasse na frente do outro¹⁰⁹. Esse momento foi meio conturbado devido ao espaço apertado da biblioteca. Os personagens caracterizados (e marcados por uma faixa) deram as boas-vindas; apresentaram-se dando informações a respeito dos respectivos personagens e de suas histórias; incentivaram a leitura dos livros, os quais foram apresentados; e, mostraram as estantes dos romances estimulando os alunos a lerem os exemplares que estavam dispostos na biblioteca. Os educandos estavam entusiasmados com a performance dos “personagens”, especialmente com a “Rita Baiana”, a quem mais apreciaram, por ter sido mais “espevitada”.

Depois da atuação dos colaboradores, a personagem Dora leu um trecho de *Capitães da Areia*. Em seguida os alunos ficaram à vontade para tocar e folhear alguns romances retirados das prateleiras por eles mesmos. Receberam instruções para prestar atenção na capa, sinopse, orelhas do livro e ficha catalográfica. Depois a obra *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, foi retirada da estante para a leitura do conto do mesmo nome. Como não havia exemplar suficiente para todos, houve formação de duplas. Solicitamos um leitor e uma das alunas se prontificou a ler. Inicialmente, os alunos estavam concentrados acompanhando a leitura do conto, mas já no final percebemos que alguns já tinham se distraído. No final, fizemos uma discussão sobre o apego (ou não) ao livro. Como já conhecíamos a turma, não estranhamos a dispersão de alguns alunos, mas levantamos um questionamento: Será que se tivesse cópias para todos os alunos, teríamos menos dissipação?

¹⁰⁹ Tinha sido planejado que tapetes estariam dispostos no chão da biblioteca para que os alunos pudessem sentar, mas em virtude do período chuvoso não foi possível lavar os tapetes naquela semana.

A biblioteca não é um espaço apenas de leitura silenciosa. Muitas atividades podem ser desenvolvidas nesse espaço, Lima (2017) aponta, por exemplo, as Tertúlias Literárias Dialógicas¹¹⁰. “A biblioteca é particularmente qualificada para dar lugar às várias facetas da leitura, a seu caráter complexo, múltiplo, facilitando ao mesmo tempo as passagens a outras práticas” (PETIT, 2009, p. 273). No percurso do projeto, outras práticas foram desenvolvidas na biblioteca como leitura compartilhada, escuta de canção, consulta a dicionários, discussões e diálogos nas rodas de conversa e trabalhos de grupo (Cf. Figura 43).

Figura 43 - Atividade de grupo realizada na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

É relevante desenvolver práticas na biblioteca para que os alunos estejam em contato – ou pelo menos mais próximo – com seu acervo. O corpo discente gostava de estar na biblioteca. Eles preferiam o ambiente da “sala dos livros” a sala de aula. Em uma das atividades, em preparação para a culminância do projeto, uma das alunas comentou que gostava de estar na biblioteca e lamentou o tamanho e as marcas de cupim expostas nas paredes. A biblioteca escolar precisa de condições, no mínimo aceitáveis para potencializar a formação leitora.

Conversamos sobre a probabilidade de uma melhor organização da mobília para aproveitamento do espaço e de uma possível pintura. Uma das alunas sugeriu uma reforma e houve conversa sobre essa possibilidade. Os estudantes presentes, naquele momento, unanimemente, aceitaram o desafio. Então, tomamos uma decisão: o projeto teria um desdobramento. Conversamos com a direção da unidade e solicitamos tintas para a pintura das paredes. Esperamos o término da aplicação dos módulos, pois precisaríamos do espaço.

¹¹⁰ As Tertúlias Literárias Dialógicas são atividades nas quais os leitores se reúnem para dialogar e compartilhar ideias sobre livros de literatura.

Figura 44 - Reforma da biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Para a efetivação da reforma, dividimos a turma em pequenos grupos, marcamos encontros (alguns em turno oposto)¹¹¹ e fomos pintando e arrumando aos poucos. Cada dia marcado, um grupo se responsabilizava. Dessa forma, foi possível desenvolver o senso de colaboração e de ajuda mútua, o senso de pertencimento e o respeito ao acervo da biblioteca e aos materiais escolares ali existentes. Como afirma Petit (2009, p. 274), a biblioteca escolar “[...] não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se firmar como um ‘espaço de não obrigação do interior da obrigação’”.

Constatamos que o desdobramento do projeto – a minirreforma – foi importante para a turma do nono ano, porque incrementamos o senso de responsabilidade para com a biblioteca da escola. Os estudantes sentiram-se responsáveis pela proposta, recuperaram livros danificados, arrumaram as estantes por área do conhecimento e por gênero textual (no caso dos

¹¹¹ Não foi possível marcarmos todos os encontros para o turno oposto, pois muitos alunos moravam em fazendas e povoados distantes e dependiam do ônibus escolar para o transporte até a unidade escolar. Desse modo, precisamos ceder algumas aulas para a conclusão da reforma da biblioteca, inclusive, com o apoio de outros professores.

livros de literatura), descobriram exemplares – até então não notados –, tiraram livros de caixas e conseguiram melhorar o espaço com a retirada de livros didáticos e materiais diversos¹¹². Sentiram-se, ainda, motivados a cobrar da direção a aquisição de novos títulos e principiaram a enxergar a biblioteca como um ambiente favorável a potencializar os estudos e a proficiência leitora.

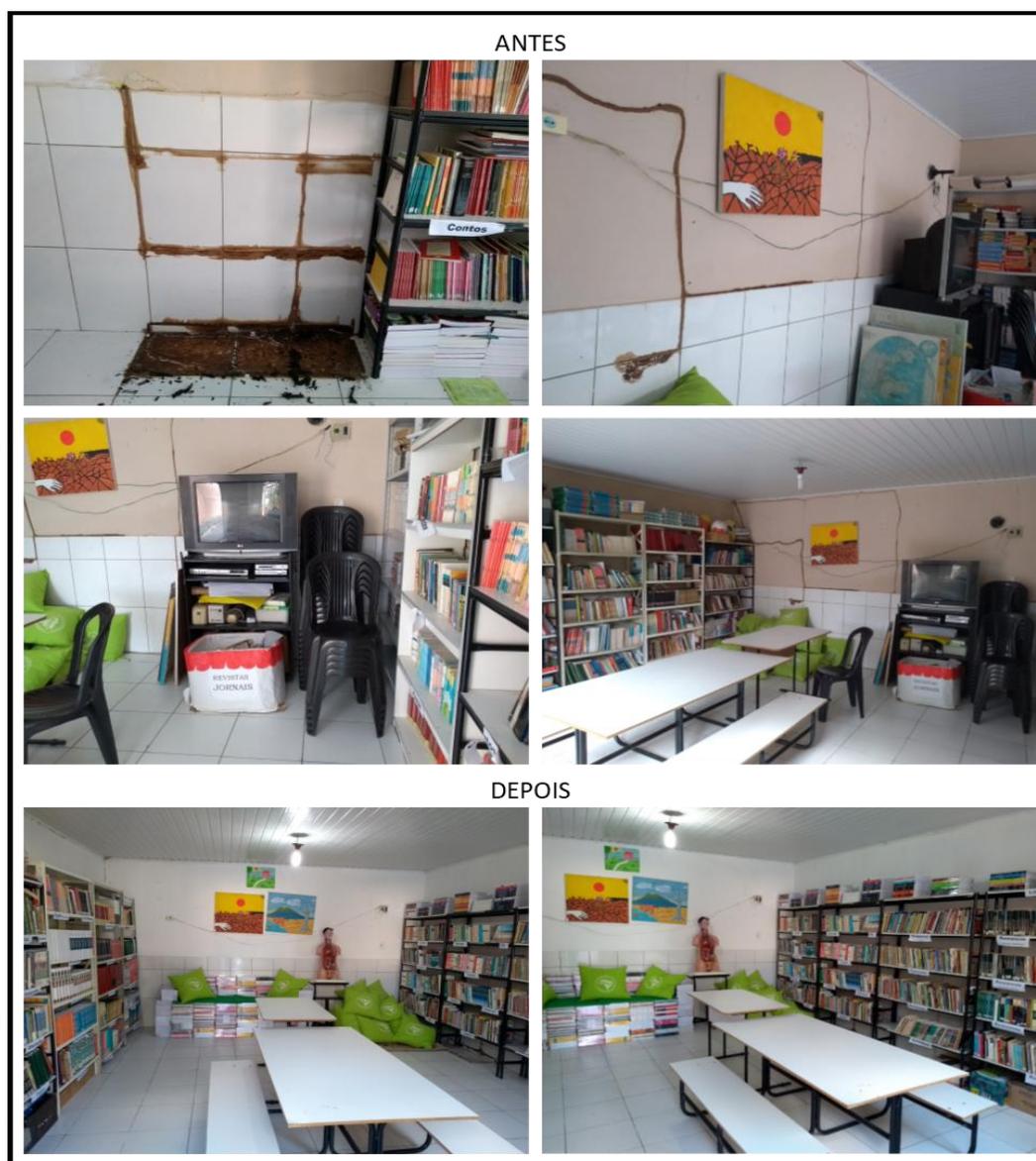
Como salienta Lima (2017, p. 130), “[...] não basta haver biblioteca na escola, é preciso um projeto de mobilização e dinamização desse acervo, é preciso conhecer o acervo para indicações qualificadas”. Depois da minirreforma, a biblioteca passou a ser usada com certa regularidade por alguns professores, inclusive de outras áreas, para atividades de leitura e de pesquisa, impulsionando-nos a um sentimento de contentamento e de satisfação. Mas, infelizmente, a biblioteca continuou fechada, deixando-nos, paradoxalmente, com a sensação de astenia e impotência. Seria profícuo que a instituição de ensino disponibilizasse um funcionário para voltar a exercer a função de bibliotecário¹¹³, mas em virtude da pouca contingência de material humano, isso não foi possível para o ano letivo de 2018.

A partir das ações aqui citadas, nossas expectativas nos conduzem a um melhor aproveitamento daquele espaço. Em virtude disso, nossa postura para os anos vindouros será a de cobrar e a de buscar alternativas para que o mesmo não continue fechado, visto que reconhecemos o valor sociocultural e formador da biblioteca. Petit (2009, p. 274) afirma que “mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca familiar)”. Como a maioria dos alunos não dispõe de livros em casa, o caminho é a biblioteca escolar.

¹¹² No anexo há imagens de antes e depois da biblioteca. As imagens são do ano letivo 2018, antes e depois da realização da proposta de intervenção. Como não sabíamos do desdobramento do projeto (a reforma), a biblioteca não foi fotografada antes da primeira arrumação para um comparativo.

¹¹³ É relevante registrar que entre 2011 e 2014 a biblioteca funcionou normalmente, no entanto, ao término do contrato da bibliotecária, não houve renovação contratual, nem admissão de uma outra pessoa para substituí-la.

Figura 45 – Imagens de antes e depois da reforma da biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

A biblioteca escolar deveria ser, realmente, um espaço de incentivo à cultura, onde houvesse adoção de medidas acolhedoras, mesmo que não atingissem a todos. Lima (2017, p. 133) afirma que

os alunos podem até não escolher a leitura como uma prática diária, como uma prática prioritária, mas é nosso papel enquanto instituição formal de ensino apresentar, sensibilizar, seduzir para um encontro amoroso com a leitura, e assim contribuir para uma percepção da leitura como uma chave [...].

Deste modo, é necessário buscar alternativas para atenuar as demandas. Essa é uma missão de todos. Se o poder público não faz sua parte, é necessário que a comunidade escolar,

tome pelo menos, algumas medidas visando à aproximação e à permanência dos alunos nesse espaço, porque, assim como Lima (2017), também percebemos a leitura como uma chave que pode abrir inúmeras portas.

Por fim, reiteramos que as atividades desenvolvidas neste recinto de (in)formação e fruição contribuíram para despertar senso de pertencimento e propiciaram aos estudantes descobertas e possibilidades de leitura. Os adolescentes conceberam a biblioteca como espaço deles, compreendendo seus benesses e percebendo-a como alavanca de formação, que guarda uma poderosa arma: livro, fonte de saber e de prazer, como bem mostra a epígrafe desta seção.

4.3.6.1 Nos Círculos de leitura, histórias compartilhadas

“Os *círculos de leitura* revelam-se eficazes para
estimular de novo o prazer de ler.”
Eliana Yunes (2002, p. 37).

As práticas de leitura legitimadas pela escola, muitas vezes, podem distanciar os alunos da literatura, o círculo de leitura é uma alternativa de aproximá-los dos textos literários e, como revela a epígrafe, revigorar o prazer de ler. Inicialmente, o círculo de leitura não fazia parte da proposta de intervenção. Ele se configura aqui como um desdobramento da proposta¹¹⁴, tomando como base o sucesso das rodas de conversa, a possibilidade de conhecer – e partilhar – algumas narrativas dos escritores que fizeram contação de histórias no decorrer da intervenção. A ideia do círculo de leitura foi usada também para dar condição para que cada aluno pudesse escolher um romance, ao término da leitura de *A menina que cavava com a caneta* e, posteriormente, partilhar com os colegas.

[...] Os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada - de certa forma, um círculo de leitura tem os mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional (COSSON, 2014a, p. 139).

¹¹⁴ Embora as práticas dos círculos de leitura tenham sido discutidas no momento de qualificação do projeto, elas não estavam na Sequência Didática e não foram acrescentadas, em virtude das muitas demandas da intervenção. Mas é apropriado registrar que elas se fizeram presentes na proposta.

Estes círculos constituem-se de um espaço, no qual a leitura tem liberdade e seus participantes têm vez e voz respeitados, sem distinção e nenhum tipo de hierarquia. É uma oportunidade de compartilhar o texto (do livro ou de qualquer outro material) com vistas a formar o leitor autônomo e de privilegiar a leitura (com)partilhada, prática essencial nos círculos.

As leituras *solidárias* ou *partilhadas* se dão sem pedagogismos, ao pé da cama ou em torno do fogão, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma cumplicidade implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas. Basta rever o “clima” dos acalantos com suas melodias singelas e seus relatos condensados. O conforto destes toques do olhar, das ênfases e das respirações suspensas, das pausas e dos silêncios, como traduz a argúcia e sagacidade de Pennac, são quase (como um) romance. Pode não ser definitivo, mas é de todo impulso vital a experiência das primeiras histórias (YUNES, 2002, p. 37).

Sem pedagogismo, as leituras partilhadas também podem permear o universo escolar. Os círculos de leitura não estavam previstos, nem sistematizados na Sequência Didática, eles fluíram quase que espontaneamente na proposta, como acontece na cidade quando falta energia elétrica ou quando chega um visitante na roça “aproximando vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas” como expõe Yunes (2002). Esta autora justifica a necessidade da prática de leitura pelo viés do círculo por se constituir-se como uma estratégia de sedução e pela necessidade do contato humano, das relações interpessoais sem o poderio da competição.

Entendemos que as leituras (com)partilhadas são extremamente importantes na aquisição da autonomia para o ato de ler em público, e os círculos privilegiam esse tipo de leitura. É recomendado que o leitor faça uma primeira leitura para se familiarizar com o texto e depois faz a leitura em voz alta. De acordo com Cosson (2014b), os modos de compreensão da leitura perpassam por três etapas: a *antecipação*, que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto” (COSSON, 2014b, p. 40), levando em conta os objetivos da leitura; a *decifração*, que está relacionada com o domínio que o leitor tem das letras e das palavras; e a *interpretação*, processo pelo qual o leitor “negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014b, p. 41). No percurso do círculo, a leitura passa por essas etapas.

Neste formato circular, a leitura é feita por um leitor guia e os participantes, às vezes, acompanham a leitura, outras vezes apenas ouvem e depois discutem o texto, ampliando o repertório literário (ou não), comparando situações e compartilhando experiências leitoras e vivências.

Aproveitamos algumas situações da proposta de intervenção – a contação – para aplicar a técnica do círculo de leitura, como a exploração dos livros dos contadores de histórias¹¹⁵. Estes círculos de leitura aconteceram na biblioteca, na tentativa de aproximar os alunos do acervo da unidade escolar e fazer com que a mesma fosse vista também como um espaço de apreço, interação, regozijo e aconchego.

Destacamos novamente que procuramos fortalecer a interação entre os alunos e os escritores regionais. Assim, dois escritores coiteenses e um jacuipense fizeram contação de histórias no percurso da intervenção. Alguns alunos manifestaram desejo de conhecer os textos desses escritores e realizamos os círculos de leitura. Alguns alunos ficaram com a responsabilidade de levar os poucos livros disponíveis (e alguns textos fotocopiados dos exemplares) para casa e escolher os textos que quisessem partilhar na aula subsequente. Os livros usados foram *Casos Crônicos* (livro de crônicas), de Léa Cristina, e *Eu te conto o que eu ouvi de João de Leca* (livro de contos), de Antônio Sérgio da Silva Pastor. Os respectivos círculos aconteceram uma semana depois da contação de histórias dos respectivos autores.

Figura 46 - Círculos de leitura na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Com esta proposta metodológica, foi possível ampliar a experiência do letramento literário passeando por outros gêneros textuais (conto e crônica literária) que também privilegiam a narrativa. Ademais, fizemos círculos de leitura com utilização do gênero romance. Os alunos foram convidados, ao término da leitura da obra *A menina que cavava com a caneta*, a pegar outros romances de sua escolha para leitura extraclasse. Não foi uma imposição, foi um

¹¹⁵ É válido registrar que foi preciso dispor de mais aulas para a efetivação da atividade. Assim, os referidos círculos de leitura foram feitos em aulas emprestadas por outros professores.

incentivo à leitura de outros romances e mais da metade da turma levou o livro. Demos um prazo e, posteriormente, fizemos o círculo para a partilha das leituras¹¹⁶.

Figura 47 – Procura por exemplar de romance na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Em um mundo marcado pela ascensão dos aparatos tecnológicos, muitas vezes percebemos distância entre as pessoas, superficialidade nas relações e carência de altruísmo. O formato circular aproxima as pessoas, privilegia o posicionamento do “olho no olho” criando um ambiente mais interativo “porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça a identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014a, p. 139). Os círculos de leitura podem desenvolver a arte da escuta e o respeito pela voz do outro.

Com a intenção de dar prosseguimento ao trabalho com romances, os círculos também foram realizados para a leitura da obra *Reminiscências*, do escritor regional Messias Bezerra. Este romance foi disponibilizado aos alunos ao término da leitura de *A menina que cavava com a caneta*, visando a uma continuação de trabalho com o gênero¹¹⁷. *Reminiscências* é uma obra estruturada em pequenos capítulos e isso nos possibilitou a prática de leitura – e discussão – de alguns destes capítulos em círculos de leitura. Vale registrar que, no último círculo, contamos com a presença do escritor do romance¹¹⁸, o qual enriqueceu as discussões e favoreceu o estreitamento de laços entre leitor-autor.

¹¹⁶ Foi necessário um prolongamento de prazo, visto que houve atraso na leitura por causa de alguns – poucos – alunos.

¹¹⁷ A atividade citada aparece aqui como desdobramento do projeto, pois a mesma aconteceu, posteriormente, depois da referida proposta de intervenção.

¹¹⁸ O autor de *Reminiscências*, Messias Bezerra, também fez contação de histórias.

Figura 48 – Círculos de leitura com o romance *Reminiscências*

Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Assentimos que a leitura (com)partilhada nos círculos é uma alternativa para a formação de leitores autônomos e de estabelecimentos de relações entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Os círculos podem ser uma alternativa eficaz, lembrando a epígrafe de Yunes (2002), para que os alunos vivenciem o letramento literário, que muitas vezes é limitado ao espaço escolar.

4.4 LINHA DE CHEGADA: APRESENTAÇÃO FINAL

A quarta etapa da sequência didática foi a culminância da proposta. Foi nessa Apresentação Final que os estudantes tiveram o ensejo de mostrar (para a comunidade escolar, pais¹¹⁹, autora do livro e orientadora do projeto) os textos escritos por eles e o resultado de suas leituras. Não foi apenas um momento de expor o que foi feito no percurso da proposta, mas um momento de valorizar as produções dos estudantes e promover a experiência de lidar com a ansiedade, com o nervosismo e com as emoções. Esse tipo de atividade apoteótica “favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da classe para uma nova relação entre o tempo e o saber” (LERNER, 2002, p. 22). É também um momento de aprendizado.

A culminância foi uma oportunidade de os alunos apresentarem o resultado das discussões, dos diálogos e das interpretações acerca da obra *A menina que cavava com a caneta*. Ela foi realizada no auditório do colégio, no dia 20 de julho de 2018, às 14 horas da tarde. O

¹¹⁹ Poucos pais aceitaram o convite.

espaço decorado contava com exposição de imagens fotografadas no percurso do projeto, com *fanfics* impressas e com desenhos de personagens do livro, feitos por alguns alunos.

Figura 49 – Exposição de *fanfics* e de fotografias nas paredes



Culminância do projeto.

Plateia da Apresentação final.

Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Foi um momento de expectativas, no qual os estudantes se sentiram especiais; momento de compartilhar experiências e mostrar o que tinha sido produzido no decorrer do projeto. Os textos apresentados foram: paródia, *fanfics*, poema, teatro, biografia da autora e sinopse do livro. Os alunos foram protagonistas desde os primeiros momentos de preparação, pois coube a cada um decidir o que queria apresentar e de que forma se daria essa apresentação. Reunimo-nos na biblioteca algumas vezes para a preparação deste momento e os adolescentes puderam opinar sobre a forma de apresentação do Café Literário¹²⁰, tiveram a oportunidade de ouvir o outro, respeitar sua opinião e acatar a sugestões. Também marcamos ensaios das peças de teatro e sobre isso Lerner (2002, p. 22) diz “[...] os reiterados ensaios que é necessário fazer não constituem um mero exercício, mas sim orientam para um objetivo valioso e realizável a curto prazo – compartilhar com outras pessoas as próprias emoções experimentadas”.

¹²⁰ O Café Literário é uma atividade que tem por objetivo estimular a leitura literária na escola. Essa expressão surgiu por ser um evento que apresenta práticas de leitura (e seu resultado) com descontração e lanche trazido pelos participantes. É um momento de partilha, que associa a prática da leitura a algo prazeroso. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/Vol.1%20n01%20-%202017/projeto-cafe-literario>.

Figura 50 - Ensaios para a Apresentação Final



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Os encontros para preparação da culminância aconteceram no interior e exterior do espaço escolar e serviram de termômetro para mensurar as capacidades laborais, artísticas e socioafetivas dos estudantes fora do ambiente da sala de aula. É importante registrar que esse processo de criação e preparação da culminância constituíram-se em momentos de aprendizado, sendo mais relevante do que as apresentações propriamente ditas. O mais importante, necessariamente, não é o resultado do processo, posto que nem sempre este é satisfatório, em decorrência das expectativas dos olhares da plateia, do nervosismo ou da “pressão” do momento.

Sugerimos que nos encontros de preparação os estudantes pensassem algo que representassem cada módulo estudado. Retratando o primeiro módulo – *A magia e a estrutura do romance* –, os alunos sugeriram escolher e exibir um dos vídeos, resultado do trabalho de grupo produzido nesse módulo. O vídeo escolhido foi o que apresentava uma paródia, mostrando os elementos da narrativa, ressaltando o conteúdo estudado. Mas no decorrer das preparações, houve uma outra sugestão em substituição a essa, a qual foi acatada por todos: em vez de exibir o vídeo da paródia, os alunos poderiam cantá-la¹²¹. Foi o que aconteceu, com resultados satisfatórios.

¹²¹ Quando houve a substituição do vídeo pela apresentação da paródia no palco, os ensaios já estavam acontecendo. Os alunos que não faziam parte de equipe não conseguiram memorizar o texto, então optamos por cantar a paródia acompanhando a letra da canção.

Figura 51 – Apresentação da turma



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

Para o módulo dois – *O romance e os diálogos textuais* –, o qual tratou da intertextualidade, foi sugerida a apresentação de algumas *fanfics*, por se configurar como uma produção intertextual. Uma delas foi escolhida para a encenação e outras duas para serem lidas. Uma das alunas foi responsabilizada por transformar o texto narrativo da *fanfic* em um texto teatral¹²². O mais difícil nesse processo, foi a escolha dos “atores” para a enquete do teatro, pois alguns alunos não queriam se expor e outros queriam participar de tudo o que era sugerido. Apesar de uma substituição de última hora, em decorrência de doença de um dos participantes da enquete do teatro, a encenação da equipe foi exitosa. É interessante ressaltar, inclusive que a *fanfic* escolhida para o teatro conseguiu unir personagens de *A menina que cavava com a caneta* e de *Capitães da Areia*, realçando o diálogo intertextual estabelecido entre essas obras.

Figura 52 – Peças teatrais na Apresentação final



Apresentação de teatro (*fanfic*).

Apresentação de teatro (cena do romance).

Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

¹²² Houve orientação da professora-pesquisadora.

No módulo três trabalhamos a questão da identidade e os alunos sugeriram que uma das alunas contasse a sua história, porque uma das atividades do material didático sugeria que cada aluno pesquisasse sobre seu nome. A aluna emocionou os colegas ao revelar que seu nome foi fruto de uma promessa da mãe, caso ela sobrevivesse ao parto, fazendo analogia a uma história bíblica. Essa aluna, coincidentemente, possuía o mesmo nome da autora do romance, a qual estaria presente na culminância e esse detalhe poderia aprovisionar uma carga mais significativa. Mas a aluna, por sua timidez, não aceitou a proposta, mesmo “sob pressão” de alguns colegas¹²³. Outros alunos também não quiseram expor as histórias de seus nomes. Ficamos um tempo razoável discutindo de que forma o módulo poderia ser representado e propomos a escrita de um poema que refletisse a temática. Alguns alunos aceitaram o desafio e produziram poemas. O texto “Quem sou eu?” foi escolhido pela turma e bem declamado pela aluna-autora, encontrando simetria com o restante das apresentações que se configuraram em um sarau¹²⁴.

Figura 53 - Declamação de poema na Apresentação final



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

O penúltimo módulo tratou das relações interpessoais e acatamos a ideia de teatralizar uma cena do livro que representasse a temática. A cena escolhida tratava de reencontro e de perdão. Eles sugeriram fazer uma pequena adequação e permitimos, já que nossa intenção era

¹²³ Devido à resistência da aluna a contar sua história, houve persistência (por parte dos colegas) para que a mesma contasse sua história. Aproveitamos a oportunidade para refletir a diferença entre as pessoas e o respeito a essas diferenças.

¹²⁴ É importante revelar que foi solicitado pelos alunos que a culminância não fosse chamada de Café Literário como estava definido pela Sequência Didática. Os estudantes pediram que fosse nomeado de “Sarau Literário” e fizeram questão de concatenar as atividades para que houvesse mais simetria entre as representações de cada módulo para que ficasse, realmente, com a configuração de sarau.

a de visibilizar a voz aos adolescentes leitores. Dessa forma, os estudantes protagonizaram a trajetória, da preparação ao ápice da Apresentação Final, e os resultados foram comemoráveis.

Para representação do último módulo, o qual buscava valorização dos espaços do sertão, pensamos em valorizar os dotes artísticos de dois alunos, os quais possuíam habilidades com desenho. Ficou combinado que eles fariam desenhos que representassem o cenário de *A menina que cavava com a caneta* em conformidade com o cenário vivenciado pelos estudantes do CERB. Alguns desenhos foram feitos e foram usados para a arrumação do auditório; mas, lamentavelmente, o aluno que ficou responsável para representar o último módulo adoeceu na semana e não preparou o material, nem participou da culminância.

Apresentamos a biografia da escritora Sarah Correia, construída pelos alunos a partir de uma entrevista¹²⁵ e também a sinopse¹²⁶ da obra, na tentativa de motivar a plateia para a leitura do romance. A autora foi convidada para dizer algumas palavras e receber os agradecimentos.

Figura 54 - Fala da autora na Apresentação final



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2018.

A interação entre a autora e os leitores foi imprescindível para tornar o texto mais compreensível e a proposta mais significativa. Cosson (2014a, p. 41) certifica que “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade [...]”. À vista disso, há um conjunto de elementos – a saber, leitor, autor, texto e contexto – que completam o circuito de construção de sentido do texto e a fala da autora outorgou maior expressividade e significação a estes elementos.

¹²⁵ A entrevista foi feita na excursão à cidade de Monte Santo, cidade onde reside a autora.

¹²⁶ Estava previsto no planejamento da SD uma apresentação do “Homem-sanduíche”, que divulgaria a obra e apresentaria a sinopse, porém nenhum dos alunos quis representar esse papel.

As apresentações foram concatenadas umas às outras, com comentários produzidos pelos alunos que não queriam estar em evidência nas apresentações e ajustados por nós. Os estudantes tiveram autonomia para escolherem de que forma gostariam de apresentar o livro. As apresentações foram satisfatórias com algumas ressalvas que podem ser explicadas pela “pressão” do momento e pelo nervosismo, já que esses alunos não estavam acostumados a apresentar o resultado de suas leituras.

Por fim, manifestamos nossa gratidão a todos os envolvidos: corpo docente e direção da unidade escolar; orientadora do projeto (que se encontrava no recinto); e, alunos do nono ano, que toparam o desafio e apresentaram o sarau. As aulas de literatura precisam de reflexão, de alegria, de vivências e de festa. Atividades como as citadas nesta intervenção dão vida à escola. Foi o que tentamos fazer, privilegiando o protagonismo juvenil dos educandos. No final, mesmo que a culminância tivesse se transformado em um Sarau Literário (a pedido dos alunos), servimos um lanche como acontece em um Café Literário.

Rubem Alves lembra que “saber” e “sabor” têm a mesma raiz etimológica e o mesmo núcleo semântico. Aprender tem que ser uma coisa de gosto bom, uma coisa gostosa, saborosa, como se diz. Nesse sentido é que se poderia enquadrar qualquer atividade de ensino e, sobretudo, de avaliação das coisas que os alunos falam e escrevem. O mais é expressão do autoritarismo e do desrespeito da escola frente à produção do aluno” (ANTUNES, 2003, p. 165).

Se a Apresentação Final foi avaliada como positiva ou negativa, se foi válida ou não, depende do ponto de vista de cada um: da autora do livro, da orientadora do projeto, dos pais, professores e corpo discente ali presentes. Mas vale registrar que tudo foi organizado com carinho e com dedicação, que aprendemos e ensinamos, que nos emocionamos com sorriso, abraço, olhares e lágrimas. Como diz Antunes (2003), teve gosto bom, de coisa saborosa. Vivemos um momento com “saber” e “sabor” e a avaliação feita pelos alunos comprova isso.

4.5 MOMENTO DE REFLEXÕES: AVALIAÇÃO

“Avaliar é, assim, uma estratégia fundamental no decorrer de qualquer realização.”
 Irandé Antunes (2006, p. 166)

A última etapa da Sequência Didática é a Avaliação. Ela é um valioso instrumento que deve acompanhar todo o processo da aprendizagem. A ação pedagógica e seus efeitos precisam ser avaliados, continuamente, tanto pelo corpo docente quanto discente. O “erro” pode ser visto

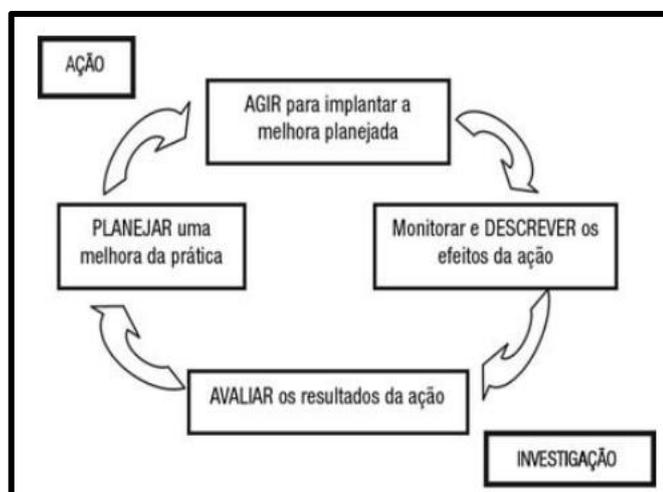
como um indicador de caminho. Sabemos que durante muitos anos a avaliação foi considerada régua que media erros e acertos dos alunos, com o objetivo único de lhes atribuírem notas, contribuindo, muitas vezes para a baixa autoestima de educandos.

A avaliação deveria ter, como prioridade, o intuito de orientar o trabalho docente. É uma prática indispensável a um projeto de intervenção (pesquisa-ação) e a toda proposta pedagógica, pois é a partir dela que temos a possibilidade de refletir nossas ações e de reunir arcabouço para o traçar de novas metas. Tripp (2005, p. 445) afirma que

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

De acordo com Tripp (2005), as pesquisas contribuem para aprimoramento do binômio ensinar-aprender. Há um ciclo, no qual se apoia o processo de investigação-ação e a avaliação é peça preponderante nesse processo. A figura a seguir ilustra como se dá este percurso.

Figura 55 – Representação do ciclo básico da investigação-ação de Tripp (2005)



Fonte: TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 446, 2005.

Esse ciclo deve ser usado nas pesquisas feitas em sala de aula. O processo de investigação inicia-se com *planejamento*, o qual culmina em uma *ação*. Há, a partir daí, um *monitoramento* – descrição – dos resultados, e este dá suporte para uma *avaliação* mais contundente. Tripp (2005), inclusive, faz uma analogia do processo com o tratamento médico, que começa com a identificação de sintomas, diagnóstico do problema, receita do medicamento,

acompanhamento e avaliação da eficácia do tratamento. O ciclo da pesquisa-ação deve ser reconhecido como um instrumento eficaz no processo educacional, na tentativa de aprimorar as práticas pedagógicas nas salas de aula.

Esta pesquisa é apenas uma entre os vários tipos de investigação, mas mostra-se eficiente por conjugar ação e averiguação dessa ação na prática pedagógica. É a reflexão sobre a ação que pode gerar mudanças na postura de educadores e de educandos em suas práticas cotidianas; portanto, tem caráter intervencionista, assim como nossa pesquisa.

Começamos este processo de pesquisa-ação com a identificação de um problema: falta de interesse pela leitura de romances. A partir desse reconhecimento, traçamos o planejamento de uma possível proposta, efetivada por meio da Sequência Didática. Seguimos com a implementação da proposta e, por fim, fizemos a análise e descrição dos resultados, culminando na avaliação, aqui detalhada.

O letramento literário exige um acompanhamento atento sobre o que vai acontecendo no processo. Um dos princípios estabelecidos por Dalvi (2013) no que tange ao trabalho do texto literário é a avaliação sem punição, ou seja, a avaliação sem quantificar a aprendizagem, mas com o intuito de promovê-la. Ela ainda afirma que “[...] avaliar com critérios claros e enunciáveis, avaliar a partir do diálogo, avaliar avaliando a própria avaliação: a afetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes” (DALVI, 2013, p. 83). Dessa forma, não fizemos uma avaliação classificatória, mas avaliação de caráter reflexivo, por meio da qual os educandos foram convidados a pensar e expor no papel os seus pontos de vista. Nosso foco não era o produto, mas o processo. Isso porque entendemos que

ao longo das diferentes oficinas, professores e alunos podem, pois, praticar avaliações reguladoras interativas que permitam valorizar as aquisições dos alunos ou remodelar, em função das constatações feitas, a continuidade do projeto didático (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 243).

Assim sendo, a avaliação não ficou limitada à quinta etapa da SD, fizemos avaliação em todos os módulos, facilitando a reflexão dos sujeitos sobre conceitos e conteúdos apreendidos, interpretações e aprendizagens. O mais importante não era a forma, mas a possibilidade de o aluno pensar sobre a aquisição (ou não) dos conhecimentos. Avaliar não é mérito apenas do professor. Os alunos também refletiram instrumentalizados pelo material didático, em seções intituladas *Avaliação* ou *Autoavaliação*, como mostra a figura 56.

Figura 56 - Autoavaliação do módulo 1

Hora da autoavaliação

Vamos fazer uma autoavaliação?
 Leia a questão e pinte a(s) estrela(s) de acordo com a legenda:

Sim ou muito..... ★★★★★
 Mais ou menos..... ★★★★☆
 Não ou pouco..... ★★★☆☆

Você compreendeu o 1º capítulo do romance?..... ★★★★★
 Você consegue perceber o quão importante é a biblioteca de uma escola?..... ★★★★★
 Você entendeu que os livros da biblioteca precisam estar organizados para facilitar sua localização?..... ★★★★★
 Você consegue conceituar o gênero romance?..... ★★★★★
 Você conseguiu aprender as características do romance?..... ★★★★★
 Você consegue identificar os elementos da narrativa no romance *A menina que cavava com a caneta*?..... ★★★★★
 Você consegue identificar o foco narrativo de *A menina que cavava com a caneta*?..... ★★★★★

Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/ 2018.

Esse recurso foi bem recebido pela turma, devido à natureza lúdica da atividade. Consideramos louvável, pois permitiu que os alunos se autoavaliassem acerca dos conteúdos estudados (ou dos temas discutidos). Dessa forma, foi possível mensurar o ponto de equilíbrio entre o saber e o não-saber para, a partir daí, intermediar a aprendizagem tentando redirecionar ações metodológicas desenvolvidas no percurso da intervenção. Esse processo nos auxiliou na identificação de pontos falhos na escolha de métodos. Inclusive, notamos que precisávamos retomar o estudo dos elementos da narrativa e do uso do discurso direto e indireto. Assim o fizemos.

Antunes (2003) ratifica que a avaliação, assim como o letramento, é processual. Em consenso Soares (2002, p. 84) também diz que

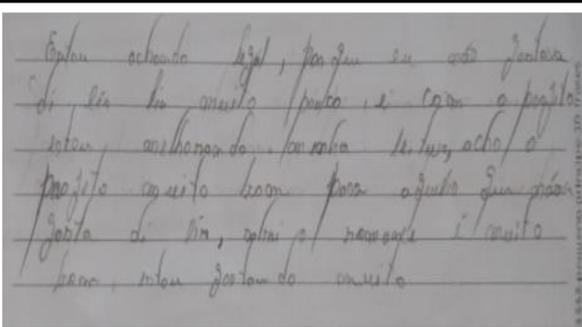
condições favoráveis advêm do fato de que o letramento é, no contexto escolar, um processo, mais que um produto; conseqüentemente, as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando assim, o problema de ter de escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado.

A nossa proposta era de letramento literário, portanto não podíamos usar um “único ponto de contínuo”, nem utilizar subsídios puramente técnicos como parâmetros de avaliação. Por se tratarem de atividades subjetivas, a avaliação também se deu de modo subjetivo. De forma contínua e processual, observamos o comportamento, os discursos, as fragilidades e os

avanços dos alunos nas ações desenvolvidas. Acompanhamos inclusive os que tinham dificuldade de se expressar, observando o franzir da testa, o sorriso e o olhar, além do registro de suas impressões, no final dos módulos.

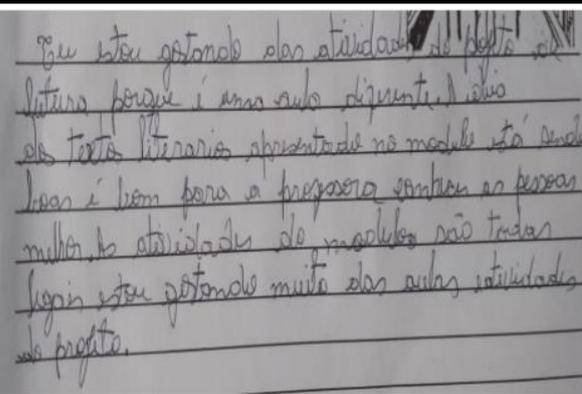
As primeiras avaliações escritas do decorrer dos módulos foram mais tímidas. Mas alguns alunos já sinalizavam o gosto pelas atividades do projeto e pela leitura do romance.

Figura 57 – Trechos da avaliação do módulo 2

<p>O que você está achando da leitura do romance? Está correspondendo as suas expectativas?</p> <p>Você está gostando das propostas de atividades apresentadas?</p> <p>O que você achou da ideia de escrever fanfics? Quais são suas impressões sobre o projeto de leitura?</p> <p>Faça uma avaliação e escreva no espaço abaixo, com sinceridade e com seriedade.</p> <p>Mais ou menos porque eu não gosto de ler e estou lendo, porque a professora me pediu, se não eu não teria nem pegado para ler. O projeto de leitura é bom para quem gosta de ler coisa que eu não faço, mas admiro a iniciativa</p>	
<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>Mais ou menos porque eu não gosto de ler e estou lendo, porque a professora me pediu, se não eu não teria nem pegado para ver. O projeto de leitura é bom para quem gosta de ler coisa que eu não faço, mas admiro a iniciativa</p>	<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>Estou achando legal, porque eu não gostava de ler lia muito pouco, e com o projeto estou melhorando minha leitura, acho o projeto muito bom para aqueles que não gosta de ler, sobre o romance é muito bom, estou gostando muito</p>

Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/ 2018.

Figura 58 – Trechos da avaliação do módulo 3

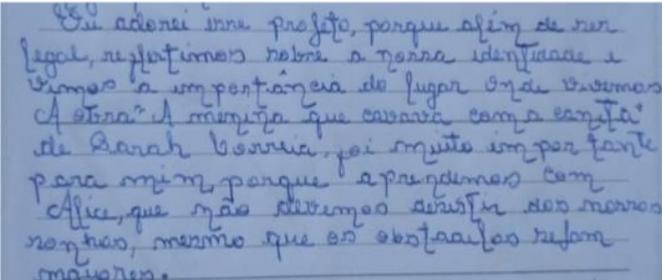
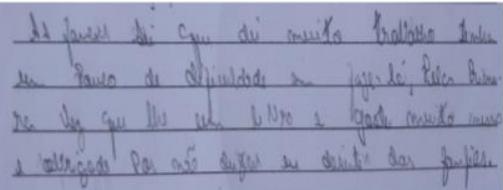
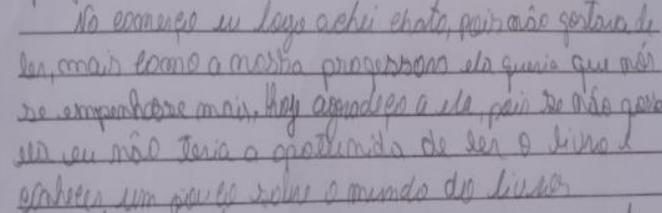
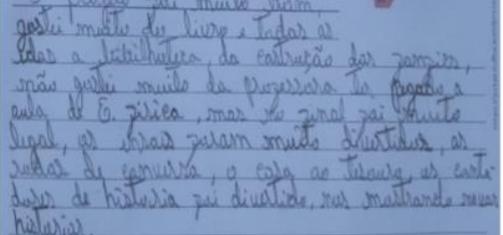
<p>Hora da avaliação</p> <p>Você está gostando das atividades de leitura?</p> <p>Qual sua opinião sobre os textos literários apresentados neste módulo? E sobre a leitura do romance?</p> <p>Faça uma avaliação das práticas de leitura vivenciadas por você neste projeto de leitura, elencando aspectos positivos e negativos e registre abaixo.</p> <p>Eu estou gostando bastante do projeto de leitura. Mesmo comigo não gostando de ler eu já conclui todo o livro pois achei muito interessante e divertido pois eu adoro romance, e com essa professora que eu tanto amo então fica ainda mais legal.</p>	
<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>Eu estou gostando bastante do projeto de leitura. Mesmo comigo não gostando de ler eu já conclui todo o livro pois achei muito interessante e divertido pois eu adoro romance, e com essa professora que eu tanto amo então fica ainda mais legal.</p>	<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>Eu estou gostando das atividades do projeto de leitura, porque é uma aula diferente. A ideia dos textos literários apresentado no modulo está sendo boas é bom para a professora conhecer as pessoas melhor. As atividades do modulos são todas legais estou gostando muito das aulas e atividades do projeto.</p>

Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/ 2018.

A avaliação escrita foi uma ocasião para que os adolescentes meditassem sobre as práticas de leitura e de escrita executadas no decorrer da intervenção. Não foi o momento de apenas registrar aspectos positivos ou negativos, mas um momento, no qual o “fazer” e o “pensar” na concretização das atividades fossem capazes de promover um ensinamento, uma mudança de postura diante das demandas da proposta, condição dada pela reflexão. Lerner (2002, p. 65) afirma que “exercer as práticas de leitura e escrita é condição necessária para poder refletir sobre elas”. A avaliação deu – e dá – essa oportunidade.

Como já foi dito antes, no final da proposta a turma contava com 15 (quinze) alunos, devido a algumas transferências. Entretanto, em razão de faltas, a avaliação final foi feita por 13 (treze)¹²⁷ alunos e, de modo geral, eles fizeram uma avaliação positiva do projeto. Seguem alguns trechos da avaliação final na figura 59 e, nos anexos, há cópias de avaliações – na íntegra (Cf. Anexo B).

Figura 59 – Trechos da avaliação final da intervenção

 <p>Eu adorei esse projeto, porque além de ser legal, refletimos sobre a nossa identidade e vimos a importância do lugar onde vivemos. A obra “A menina que cavava com a caneta” de Sarah Correia, foi muito importante para mim, porque aprendemos com Alice, que não devemos desistir dos nossos sonhos, mesmo que os obstáculos sejam maiores.</p>	 <p>de fazer de que de muito trabalho tinha um pouco de dificuldade em fazê-la, pela primeira vez que lhei um livro e gostei muito mesmo e obrigado por não deixar eu desistir das fanfics.</p>
<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>Eu adorei esse projeto, porque além de ser legal, refletimos sobre a nossa identidade e vimos a importância do lugar onde vivemos. A obra “A menina que cavava com a caneta” de Sarah Correia, foi muito importante para mim, porque aprendemos com Alice, que não devemos desistir dos nossos sonhos, mesmo que os obstáculos sejam maiores.</p>	<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>As fanfics sei que dei muito trabalho tinha um pouco de dificuldade em fazê-lá, pela primeira vez que lhei um livro e gostei muito mesmo e obrigado por não deixar eu desistir das fanfics.</p>
 <p>No começo eu logo achei chato, pois não gostava de ler, mais como a nossa professora ela queria que nós se empenhasse mais. Hoje agradeço a ela, pois se não fosse ela eu não teria a oportunidade de ler o livro e conhecer um pouco sobre o mundo dos livros.</p>	 <p>O projeto foi muito bom, gostei muito do livro e todas as idas a biblioteca, da construção das fanfics, não gostei muito da professora ter pegado a aula de E. física, mas no final foi muito legal, os ensaios foram muito divertidos, as rodas de conversa, a caça ao tesouro, os contadores de história foi divertido, nos mostrando novas histórias.</p>
<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>No começo eu logo achei chato, pois não gostava de ler, mais como a nossa professora ela queria que nós se empenhasse mais. Hoje agradeço a ela, pois se não fosse ela eu não teria a oportunidade de ler o livro e conhecer um pouco sobre o mundo dos livros.</p>	<p>TRANSCRIÇÃO:</p> <p>O projeto foi muito bom, gostei muito do livro e todas as idas a biblioteca, da construção das fanfics, não gostei muito da professora ter pegado a aula de E. física, mas no final foi muito legal, os ensaios foram muito divertidos, as rodas de conversa, a caça ao tesouro, os contadores de história foi divertido, nos mostrando novas histórias.</p>

Fonte: Material didático - Acervo da pesquisadora/ 2018.

¹²⁷ Dois alunos não se encontravam no colégio do dia da avaliação: um estava doente, como foi já mencionado; e, o outro era um aluno atípico, sem assiduidade, não participou de todas as etapas do projeto e, inclusive, se recusou a receber o livro de presente. Vale registrar, que este aluno acabou evadindo, antes da finalização do ano letivo.

A partir dessa avaliação final, percebemos que o projeto superou as expectativas. Dentre as atividades registradas, a Apresentação final – com ênfase às peças teatrais – e às contações de histórias foram vistas com encanto e sedução. O Café Literário (Sarau Literário) foi citado em grande parte dos registros. O caça-tesouro, a excursão à cidade de Monte Santo, as contações de histórias e as dinâmicas desenvolvidas foram lembrados como artifícios que trouxeram graça, sorriso e diversão à intervenção. É bom ressaltar que a viagem para a entrevista com a autora foi comentada em muitas avaliações, mesmo que alguns alunos não tenham participado da mesma; inclusive, alguns lamentaram esse fato no registro da avaliação.

As visitas à biblioteca, os círculos de leitura e as rodas de conversa foram avaliadas como atividades inovadoras e interessantes. O incentivo à leitura, a escrita de *fanfics*, os diálogos sobre as obras e as discussões sobre os temas abordados também foram comentados nos textos dos alunos e constituíram-se de aprendizado e de estímulo para mudança de posturas. O item “incentivo à leitura” apareceu em mais da metade das avaliações. Vale enaltecer aqui a subjetividade da avaliação, pois os alunos tiveram liberdade para escrever o que quisessem. E, por fim, também houve menção à união da turma¹²⁸ em algumas avaliações. O entrosamento da turma foi perceptível, sobretudo, no grupo *Cavando com a caneta*, grupo criado para ajudar nas comunicações do projeto por meio do aplicativo *WhatsApp* (Cf. Figura 60).

Para Rojo (2012, p. 151), “a alta modernidade, com suas inovações tecnológicas e mercadológicas, ressignifica as relações sociais. Consequentemente, a escola vê-se imersa em novas práticas discursivas”. Assim, o grupo *Cavando com a caneta* foi vital para o bom andamento da proposta, pois permitiu lembrar a leitura aos alunos e conectá-los cotidianamente ao romance. Oportunizamos meios de escrita pelo aplicativo a fim de que os educandos pudessem comentar passagens – ou aspectos do romance –, tirar dúvidas, fazer críticas e expressar suas opiniões, anseios e emoções acerca do narrativa lida, mas eles o fizeram pouco, limitando-se a perguntas e respostas sobre as atividades do projeto e mensagens de carinho para com os colegas e a professora.

¹²⁸ No início do ano letivo a turma era maior e tinha mais problemas de inimizades. Ao final do projeto, foi perceptível que a turma passava por uma maior interação. Acreditamos que as atividades desenvolvidas no projeto, sobretudo, no módulo *O romance e as relações interpessoais* tenham contribuído para isso.

Figura 60 - Prints do grupo de WhatsApp Cavando com a caneta



Fonte: Aplicativo do WhatsApp

A avaliação que fazemos do uso desse aplicativo também é positiva, visto que foi bastante proveitoso, porque nos permitiu acompanhar a leitura dos capítulos do romance – e seus intervalos – e também nos ajudou a impulsionar o estímulo à leitura e a fazer comunicações das demandas escolares. Como os estudantes priorizavam a leitura das redes sociais, como já constatado pelos dados da sondagem, apelamos para esse recurso.

No que diz respeito à escrita de *fanfics*, os critérios de avaliação utilizados permearam a verificação da estrutura do texto, se havia configuração de *fanfic*, ou seja, se preservava situações, fatos e personagens do romance lido. Foi observado também se a estrutura narrativa apresentava início, meio e fim com coerência e progressão de ideias; além da observação dos aspectos linguísticos como ortografia, acentuação, pontuação e concordância. Os textos precisavam estar em conformidade com a variedade padrão da língua portuguesa, já que havia a intenção de que as *fanfics* fossem publicadas em plataformas digitais.

Algumas *fanfics* foram classificadas como boas, outras regulares e outras como “insuficientes” para publicação. Independentemente desta classificação, os textos passavam por reescritas para adequações, mesmo que fossem de ordem linguística. Em muitos casos, foi necessária a adoção de uma conversa com os alunos sobre o texto, pois apenas anotação de orientações não seria suficiente ou eficiente. “Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem” (ANTUNES, 2006, p. 164). Acolhendo essa proposição, em alguns casos, convidamos os estudantes a refletirem sobre incoerências do

texto. Alguns questionamentos apresentados puderam favorecer um melhor esclarecimento sobre as lacunas do texto e provocar reflexões propiciando aprendizados.

O professor intervém – se considera necessário –, acrescentando informação pertinente para uma melhor compreensão de alguma passagem, sugerindo aos alunos que estabeleçam relações entre as partes do texto que eles não relacionaram por si mesmos (LERNER, 2002, p. 97).

Muitas vezes avaliamos e qualificamos a escrita como correta ou incorreta observando aspectos de natureza gramatical e estrutural, nos isentando de examinar outros problemas complexos do processo de escrita, como organização de parágrafos, coerência e organização de ideias, contrariando assim as ideias de Lerner (2002).

O trabalho de avaliação e revisão das *fanfics* demandou tempo, esforço, paciência e persistência, visto que alguns alunos relutavam em fazer a reescrita mais de uma vez. Entretanto, reconhecemos que foi uma prática exitosa, da qual colhemos frutos. Isso pode ser constatado pela interação, pelos comentários e pela repercussão que os textos tiveram nas plataformas digitais, como se observa na figura 61.

Figura 61 - Prints da Fanpage *Cavando_com_a_caneta*



Fonte: *Fanpage* - Página de fãs do *Facebook*

A *Fanpage*, na qual foi feita a divulgação das *fanfics* foi alvo de mais de mais de uma centena de interações e alcançou quase mil usuários do *Facebook*. A página de fãs foi germe para

disseminação das *fanfics* por meio de compartilhamentos dos alunos, de seus parentes e até da autora do romance, alcançando um grande número de pessoas. Houve uma significativa repercussão dos textos na comunidade coiteense, ambiente dos sujeitos da pesquisa, e em outros espaços. Os leitores curtiam, comentavam, tiravam dúvidas (como se vê na figura 61) e elogiavam as narrativas dos alunos.

Um elemento que interferiu negativamente no desenvolvimento da intervenção foi o fator tempo. Algumas demandas¹²⁹ da instituição escolar e acontecimentos inusitados ocasionaram atraso na aplicação das atividades, influenciando nos intervalos de leitura. Desse modo, os últimos módulos tiveram suas rodas de conversa (discussão de capítulos) desencontradas dos textos dos módulos temáticos. Na dúvida entre concluir as atividades atrasadas dos módulos e dá sequência à leitura e discussão da narrativa, privilegiamos o texto do romance, que era o foco do letramento literário.

Esta etapa de avaliação também é muito importante para o professor, como assegura Antunes (2003, p. 158).

O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar. Daí que a avaliação não é apenas um evento isolado, previsto no calendário da escola, depois do qual tudo é retomado tal como estava pensando, sem que os resultados alcançados sirvam de algum suporte para futuras decisões.

Toda a proposta pedagógica desenvolvida, bem como seus efeitos (avanços e erros) precisam ser avaliados pelo professor. Os erros são fundamentais para indicação de novos rumos, outros caminhos. Em nossa avaliação, compreendemos que um houve exagero nas atividades escritas no último módulo. Os alunos teriam que produzir *fanfics*, biografia da autora, sinopse e resenha da obra, tornando o fardo pesado para uma turma de adolescentes que resistia às atividades escolares. Houve reclamação e uma das atividades sugeridas, a resenha, foi cancelada. E, ainda, foi liberada a escrita da biografia para os alunos que não compareceram à entrevista com a autora, por não terem participado da viagem de campo.

Avaliamos negativamente também a falta de um trabalho sistemático com o gênero sinopse no material didático. Os alunos precisavam da escrita de sinopses para postagem das *fanfics* no *site*. O material didático dispunha de espaço para a escrita de *fanfics*, mas,

¹²⁹ Pontapé dos Projetos Estruturantes na escola (projetos instituídos pela SEC), Dia da Família na Escola, Olimpíadas de Matemática e Greve dos Caminhoneiros interferiram no percurso projeto, ocasionando atraso na aplicação de algumas atividades. É bom esclarecer que as aulas foram suspensas durante uma semana por falta de combustível para o transporte escolar. Esse fato coincidiu com a semana em que haveria a excursão à cidade de Monte Santo e, por esse motivo, a viagem foi adiada.

lamentavelmente, não havia para a sinopse. Devido à necessidade, trabalhamos a estrutura desse gênero na sala de aula para oferecer condições de escrita; entretanto, se houvesse o apoio metódico do material didático, seria mais interessante para o aluno. Apesar desses pontos falhos e de algumas lacunas, de modo geral, é pertinente classificar o projeto de intervenção como uma experiência exitosa.

Concordamos com Antunes (2003) quando diz que a avaliação favorece aprendizado também para os professores. É uma etapa imprescindível e, por isso, fez parte de nossa proposta do início ao fim. Pensar, refletir, ponderar, elencar aspectos positivos e negativos fazem parte do processo e, como foi mostrado por Tripp (2005), é a partir da avaliação que refletimos o fazer pedagógico e delineamos novas estratégias para a condução de outros planejamentos e de outras práticas escolares.

Em relação ao objetivo principal da proposta de intervenção, a ampliação da competência leitora do educando, a avaliação aponta resultados comemoráveis. A premissa do incentivo ao gosto pela leitura ainda é questionável, um cabedal de várias indagações: Quando não tiver todo um aparato preparado pelo professor, o aluno vai pegar um romance para ler? Os estudantes continuarão escrevendo *fanfics* de obras – livros, filmes, novelas – das quais gostam? Os adolescentes lerão fora do ambiente escolar? O que mais o professor pode fazer para estimular a leitura de romances? São muitos questionamentos e o tempo, talvez, traga respostas. Nesse momento, acreditamos que a semente foi lançada.

5 ESCAVAÇÕES FINAIS... PARA O MOMENTO

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”
Paulo Freire (2011, p. 25 e 26).

A epígrafe utilizada na seção “Escavações iniciais”, introdução deste texto dissertativo, pertence a Paulo Freire. Agora, nestas escavações (quase) finais¹³⁰, mais uma vez recorro aos dizeres deste grande educador brasileiro, e o faço novamente para apossar-me do texto e para reforçar o que pretendo registrar nestas últimas linhas: o legado do **meu** aprendizado no ensino e na ressignificação da leitura literária. De novo, me aproprio da primeira pessoa do singular para tecer as últimas considerações deste meu caminhar.

Ao me debruçar na escrita desta dissertação, algumas indagações me atormentaram, porque precisavam de respostas: As inquietações levantadas na questão-problema foram confirmadas? Os objetivos traçados foram alcançados? Quais resultados posso considerar como positivos? Quais as falhas encontradas na trajetória? A partir de minhas matutações, posso asseverar que o trabalho executado ao longo de um trimestre foi válido. A proposta de intervenção foi aplicada com adoção de Sequência Didática, a qual privilegiou práticas de leitura do romance – e de outros gêneros textuais. E podemos assegurar que houve interesse da turma para a leitura, como o mostra a figura 62¹³¹.

Figura 62 - Enquete realizada ao longo da intervenção



Fonte: Acervo da pesquisadora/2018

¹³⁰ Vale lembrar que a expressão “escavações” deu-se em virtude do romance escolhido para a proposta.

¹³¹ O gráfico é produto de uma enquete feita na Google formulário e enviada pelo aplicativo *WhatsApp* para acompanhar o processo da leitura do romance. A pesquisa foi feita quando os alunos receberam orientação para a leitura do capítulo 3 do romance *A menina que cavava com a caneta*. Vale lembrar que a leitura do romance foi feita por capítulos e que nossa intenção em mostrar o gráfico é apenas ilustrar, não mensurar o interesse da turma.

Não é possível mensurar se houve ampliação da competência leitora por ser essa uma questão muito subjetiva. Quantificar ou medir não é apropriado. Mas é preciso deixar registrado que minha percepção foi positiva, assim como também sinalizam os alunos na avaliação da intervenção (Cf. Anexo B), cujos registros mostram o êxito da proposta.

Neste ponto do caminho, mais uma vez refletimos: De que forma um trabalho sistemático com letramento literário, por meio de uma Sequência Didática centrada no gênero romance pode contribuir para o estímulo à leitura literária e ampliação da competência leitora de alunos de uma comunidade rural, de Conceição do Coité? Esta foi a questão inicial que nos mobilizou a traçar metas e tentamos agora abalizar respostas, mostrando que a SD contribuiu para a sistematização de atividades, as quais cooperaram para o incentivo e a concretização da leitura literária na escola e, conseqüentemente, para a ampliação da competência leitora dos estudantes do CERB. Estas foram algumas das atividades: rodas de conversa, produção – e divulgação – de *fanfics*, encontro entre leitores e autores, contação de histórias e uso sistêmico e mais frequente da biblioteca escolar.

Posso afirmar que os objetivos traçados no projeto foram cumpridos, pois os alunos vivenciaram experiências literárias, perceberam que o texto literário é um instrumento de autorreflexão, no qual permite ao leitor compreender o seu lugar no mundo. Os estudantes também reconheceram a função sociocomunicativa do romance, como exemplos, cito a denúncia de injustiças sociais (na obra de Jorge Amado) e a luta dos jovens interioranos por um mundo melhor (na obra de Sarah Correia). Por fim, foram concretizadas práticas de leitura do romance (e de outros textos) com dinâmicas, diálogo, ludicidade, interação e prazer.

O enveredamento pelo caminho do texto literário constituiu-se como uma experiência enriquecedora. Foi uma tentativa de mostrar aos atores da pesquisa que ler é diversão, ler é emoção, ler é reflexão. As discussões de trechos do romance – com analogia a fatos do cotidiano – contribuíram para um aprofundamento das questões identitárias e das relações humanas, e também para acirrar a reflexão acerca do senso de pertencimento ao local de origem, temas propostos nos módulos didáticos, os quais serviram para alargar a percepção de mundo dos estudantes.

A proposta possibilitou diálogos entre textos, interação entre leitores e autores e contribuiu para o desenvolvimento do senso crítico e autonomia dos estudantes. Os alunos obtiveram êxito ao identificar elementos da narrativa, características dos gêneros – romance e *fanfic* –, e casos de intertextualidades nos textos lidos. Ademais, conseguiram preencher lacunas do texto e fazer uma reflexão coerente percebendo o elo existente entre o texto do romance e a realidade vivenciada.

Uma rotina positiva estabelecida durante os módulos foi a (auto)avaliação. Um instrumento expressivo, que permitiu identificar dificuldades e possíveis falhas no processo a tempo de fazer uma intervenção. “Uma avaliação, portanto, que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde tem que continuar” (ANTUNES, 2003, p. 158). As (auto)avaliações feitas durante a trajetória foram fundamentais para mensurar as nuances do meu caminhar.

Dalvi (2013) diz que é preciso estabelecer alguns princípios para a didatização do texto literário na escola, entre eles está o de tornar a literatura “acessável” e acessível para o aluno. Foi o que tentei fazer, promovendo eventos literários e oferecendo aos adolescentes a oportunidade de ler, escutar, discutir, posicionar-se, concordar, discordar, interpretar e até censurar as ideias presentes no texto. Mas todo planejamento está sujeito a fendas.

Nem tudo aconteceu como o esperado. Houve atraso na execução das ações em virtude das demandas da escola¹³². A proposta de intervenção não privilegiou as condições de produção do gênero sinopse e este texto era necessário para a postagem das *fanfics* no *site*. Os alunos sentiram dificuldades e foi preciso destinar aulas para este fim¹³³. Nem todos os alunos interagiram com frequência nas postagens das redes sociais, porque alguns não dispunham de internet em casa e outros (poucos) não tinham mais o *Facebook* como prioridade, dando preferência ao *Instagram*. Como falha, ainda posso registrar: excesso de produções escritas solicitadas ao término da leitura do romance; e fragilidade nos diálogos intertextuais entre as obras, necessitando, portanto, de uma retomada com leitura de mais trechos de *Capitães da Areia*.

Como positivo evidencio os intervalos de leitura propostos por Cosson (2014b), resultando na efetivação da leitura do romance por capítulos e também a eleição – e discussão – de temáticas, a partir da abordagem das obras trabalhadas, ou seja, temas pertencentes ao contexto dos romances – identidades, relações interpessoais e valorização do ambiente – e necessários ao cotidiano escolar. Vale ressaltar que eleger temas a serem discutidos a partir dos capítulos do(s) romance(s) selecionado(s) foi uma experiência exitosa.

¹³² Os motivos pelos quais houve atraso na execução das etapas da intervenção foram: Pontapé dos projetos estruturantes (TAL, FACE...), Dia da Família na escola, Greve dos caminhoneiros (suspensão de ônibus escolares) e Olimpíadas de Matemática. Vale registrar que algumas aulas foram cedidas por professores de Educação Física e Artes para amenizar o atraso.

¹³³ Foi necessário apelar para que outros professores cedessem aulas para o trabalho com sinopse a fim que não atrasasse ainda mais o desenrolar da Sequência Didática.

Como aprendizado posso destacar a utilização de diferentes espaços para a realização das atividades (biblioteca, sombra da árvore, sombra do oitão¹³⁴, pátio), o “fugir da rotina” favoreceu aulas com mais entusiasmo; a arrumação diferenciada na biblioteca, com almofadas dispostas e com melhor aproveitamento do espaço, foi bem recebida pelos estudantes, motivando-os, inclusive, a revitalizá-la.

Houve também aceitação do material didático por apresentar uma abordagem diferenciada e propostas singulares, com *layout* colorido, bem organizado e bastante elogiado pelos adolescentes. Ressalto ainda que não ocorreram muitos problemas relacionados à falta de participação, ociosidade ou indisciplina. De modo geral, os alunos se envolveram nas discussões e nas atividades propostas, pois tinham interesse, atenção e cuidado ao executá-las.

Houve ainda um estreitamento de laços afetivos em relação à turma, visto que um dos módulos tratou das relações interpessoais. As rodas de conversa, os círculos de leitura, os trabalhos de grupo e a excursão a Monte Santo contribuíram para isso. É válido registrar que duas alunas da turma tinham relações cortadas durante a intervenção; esperei uma aproximação antes da culminância, o que não aconteceu; mas antes que o ano letivo findasse, elas restabeleceram a amizade.

As aulas “ganharam vida” no decorrer na proposta. As dinâmicas executadas no decorrer dos módulos trouxemos ludicidade, diversão e uma energia positiva para o fazer pedagógico. As atividades desenvolvidas¹³⁵ tornaram as aulas mais movimentadas, indicando que a adoção de um caminho metodológico linear pode, em longo prazo, proporcionar resultados mais efetivos. Antunes (2003) diz que as aulas de Português são aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos. Ainda acrescento, são aulas de discutir, de discordar, de apoiar, de argumentar, de inventar, de sorrir e de se divertir, de aprender sobre culturas, ideologias, política, valores e tudo que diz respeito à vida.

Não era o foco da proposta de intervenção, mas os aspectos linguísticos não foram desconsiderados, visto que muitos desvios foram sinalizados e revisados para o que texto fosse adequadamente postado nas plataformas digitais. Esses aspectos estruturais da língua foram trabalhados por outro ângulo, na perspectiva da compreensão da funcionalidade e do uso dos recursos linguístico-gramaticais dentro dos textos produzidos (*fanfics*) e não pela via da metalinguagem.

¹³⁴ Oitão é a parede lateral da escola, na qual se faz sombra.

¹³⁵ Vale lembrar que as atividades mencionadas são dinâmicas, exibição de filmes, vídeos e canções, leituras de imagem e de poemas, contação de histórias, entre outras.

De posse de um olhar mais maduro, é possível dizer que as propostas apresentadas aqui apontem caminhos para que o texto literário tenha um lugar especial na escola, a fim de que a literatura cumpra seu papel de contribuir para a formação de cidadãos críticos – e humanizados – e o letramento literário, de fato, se concretize. Finalizado o estudo, novas inquietações persistem: E agora? O que fazer? Devo continuar o trabalho com leitura de romances, privilegiando os intervalos sugeridos por Cosson (2014) e elegendo temas (quando for o caso) para enriquecimento da proposta; adotar círculos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa; intensificar o uso da biblioteca e reforçar a cobrança para que ela permaneça aberta; oportunizar momentos de contação de histórias e buscar alternativas para tornar as práticas de leitura mais prazerosas e mais eficientes, ou seja, permanecer investindo no letramento literário no chão da escola.

Assim sendo, ratifico o desejo “cavado” na proposta de intervenção: o lugar da literatura nas aulas de Língua Portuguesa e o do lugar do romance no caminhar das aulas de literatura. Esta é uma entre muitas pesquisas a (re)inventar o lugar do texto literário na escola e não se encerra em si mesma. Ainda é preciso muito. Sei que nem tudo foi contemplado; porém, neste ponto do caminho, permito-me uma pausa, à espera de novas pesquisas, novas reflexões e de novos fazeres, a fim de que outros pesquisadores possam dar continuidade às sendas do letramento literário.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30 e 31).

As palavras de Paulo Freire (op. cit.), os registros de Kleiman (2006; 2011) e de Rojo (2009; 2012), as ideias de Cosson (2014a; 2014b) e as aulas do Profletras incentivam-me a pesquisar para intervir. No âmbito educacional, não há ensino sem aprendizagem; e, a pesquisa é uma ferramenta de grande importância para o conhecimento, para a mediação e para os “quefazer”. Pesquisando você aprende e “aprendizagem é o que te modifica¹³⁶”. Não tenho dúvidas!

¹³⁶ Frase dita pela professora Flávia Aninger, em umas das aulas de *Alfabetização e Letramento*, no início do primeiro semestre do Profletras (2017).

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. 103ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. *Letra, leitor, leituras: reflexões*. 2 ed. Itabuna: Via Litterarum, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação na História do Realismo. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Etapa do Ensino Fundamental. Área de Linguagens. Língua Portuguesa.
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- BUENO. Francisco da Silveira. Verbete Leitura. In: *Grande dicionário etimológico-prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Volume 2. São Paulo: Cortez, 1997.
- CORREIA, Sarah. *A menina que cavava com a caneta*. 5ª ed. São Paulo: Lura Editorial, 2016.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON. Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos de Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERRAREZI, Celso; CARVALHO, Robson S. Exposição ao material de leitura. In: *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Aspectos psicolinguísticos da leitura. *Revista Unoesc & Ciência - ACHS*. Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 23-30, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/10107/pdf>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp: 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica M. Intertextualidade *stricto sensu*. In: *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o Romance Brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática. 1999.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas. *Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores*. Tese de Doutorado de Pós-graduação em Educação, da

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24639>>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Ana Rachel. A perspectiva interacionista de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino da língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYRINK, Eduarda Diniz; MASSUCATO, Muriele. A importância da avaliação diagnóstica inicial. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1486/a-importancia-da-avaliacao-diagnostica-inicial>>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

ORLANDI. Eni Puccinelli. Texto e discurso. *Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365/18055>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. (Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini). São Paulo: Ed. 34, 2009.

PORTELA, Girlene Lima. Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004. Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

ROJO. Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

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

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 19 de novembro de 2018.

SANTOS, Luciene Souza. *A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias escolares*: Tese de Doutorado de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17306>>. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu; ARAPIRACA; Mary de Andrade (Orgs.). *Contação de histórias: seguindo o curso de suas águas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

SCHÜLER, Donaldo. *Teoria do Romance*. São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. *Metamemória - Memórias: travessia de uma educadora*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/255601809_Pesquisa-acao_Uma_introducao_metodologica>. Acesso em: 01 de dezembro de 2018.

YUNES, Eliana. *Pensar a Leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: E. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Outras referências consultadas, mas não citadas:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosura e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. O Discurso no Romance. In: *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do Romance*. São Paulo: UNESP, 1993.

BRENMAN, Ilan. A biblioteca dos nossos filhos. *Revista Crescer*. 2013. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI244211-18480,00-A+BIBLIOTECA+DOS+NOSSOS+FILHOS.html>>. Acesso em: 23 de novembro de 2018.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Ângela B. [et al.] *Português no Ensino Médio e Formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 20016.

CARVALHO, Larissa Camacho. *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens & fanfictions*. Tese de Doutorado de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56394>>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar Literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes e atividades linguísticas no contexto da tecnologia digital*. 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

MELO, Christiane Renata Caldeira de et al. Círculos de leitura: uma proposta de leitura literária. *Revista Mediação*. Pires do Rio - GO, v. 10, n. 1, p. 59-73, jan.- dez. 2015. ISSN 1980-556X (versão impressa) / ISSN 2447-6978 (versão on-line).

MOTERANI, Natalia Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Revista Acta Scientiarum*. ISSN on-line: 1983-4683. ISSN printed: 1983-4675. Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Apr.-June, 2013 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269566490_O_modelo_ideologico_de_letramento_e_a_concepcao_de_escrita_como_trabalho_um_paralelo>. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. *Teoria da literatura nas escolas: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1992.

PORTELA, Girlene. Texto no contexto: uma proposta escritural. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/325>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leituras aventureiras: por um pouco de prazer (de leitura) aos professores*. São Paulo: Global, 2008.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari; (orgs). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA. Rodrigo Matos. Leitores, Leitura e Círculos: uma perspectiva metodológica. *Revista Ponto de Acesso*, Salvador, V.6, n.1, p. 92-107, abr 2012. ISSN: 1981-6766. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4897>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2018.

TEIXEIRA, Ana Claudia Costa de Aquino; ROCHA, Flávia Aninger de Barros. Leitura na biblioteca escolar: desafios e possibilidades. *Revista A Cor das Letras*. ISSN 1415-8973. v. 16, p. 91-102, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/1408>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Unidade de Ensino: Colégio Estadual Rio Branco	Tema: Sendas do Letramento Literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção
Público-alvo: 9º ano do Colégio Estadual Rio Branco	
Tempo previsto : 33 aulas de 45 minutos.	
Conteúdos: - Leitura do texto literário; - Estrutura do gênero romance; - Intertextualidade.	Profª pesquisadora: Lucivania Silva Lopes Rios
	Orientadora: Antonilma Santos Almeida Castro
Objetivo Geral: Aplicar uma proposta de intervenção, na perspectiva do letramento literário, oportunizando, aos educandos, práticas de leitura através do gênero romance, na tentativa de incentivar sua leitura e ampliar a competência leitora de alunos do 9º ano, de uma escola pública da zona rural de Conceição do Coité.	

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
I ETAPA SONDAGEM	
Objetivos: - Traçar o perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa; - Traçar o perfil de leitores apresentados pelos sujeitos da pesquisa; - Identificar possíveis preferências de leitura literária.	Tempo previsto: 3 aulas (135 minutos)
Procedimentos metodológicos: - Inventário de sociocultural (material impresso); - Inventário de leitura (material didático); - Exibição do filme <i>Capitães da Areia</i> .	Recursos: - Caneta, lápis e borracha; - Folha impressa contendo questionário; - Filme <i>Capitães da Areia</i> .
Avaliação: Participação dos alunos nas atividades e análise das respostas dos inventários.	Observações: - As impressões do diagnóstico serão registradas no diário de bordo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

II ETAPA APRESENTAÇÃO INICIAL MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO

Objetivos:

- Apresentar o projeto de intervenção aos alunos, pais e comunidade escolar;
- Apresentar a obra *A menina que cavava com a caneta* e mobilizar para a leitura;
- Levantar hipóteses das expectativas para a leitura da obra.
- Iniciar a leitura da obra.

Tempo previsto: 3 aulas (135 minutos)

Recursos:

- Retroprojektor, notebook, pen drive;
- Livros *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia;
- Palavras para *Tempestade de ideias*;
- Texto com orientações para o caça ao tesouro;

Procedimentos metodológicos:

- Conversa com os pais, alunos e comunidade sobre a proposta de intervenção;
- Conversa informal sobre o filme *Capitães da Areia*;
- Brincadeira *Caça ao tesouro* para a descoberta de alguns livros (*A menina que cavava com a caneta*) que estarão escondidos na área da escola, com brindes para os vencedores;
- Entrega dos livros embrulhados para presente e discussão sobre a importância da leitura;
- Exploração do título e levantamento de hipóteses;
- Exploração da capa, contracapa e elementos pré-textuais do livro;
- Exposição de vídeo com a fala da autora Sarah Correia;
- Dinâmica: *Tempestade de ideias*;
- Início da leitura (compartilhada) da obra.

Avaliação:

Participação e envolvimento dos alunos nas dinâmicas propostas, nas respostas das questões, no levantamento das hipóteses e na leitura compartilhada.

Observações:

- As reações dos alunos diante do livro e da autora, bem como a participação dos mesmos nos questionamentos e na leitura compartilhada serão registradas no diário de bordo;
- Os alunos receberão instrução para realizarem o restante do primeiro capítulo do livro em casa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

III ETAPA MÓDULOS LEITURA E INTERPRETAÇÃO

MÓDULO Nº 1 *A MAGIA E A ESTRUTURA DO ROMANCE*

Objetivos:

- Levantar os conhecimentos prévios sobre o gênero romance;
- Identificar conceito e características do gênero romance;
- Favorecer e estimular a utilização do espaço da biblioteca para as aulas de leitura.

Procedimentos metodológicos:

- Roda de conversa sobre o 1º capítulo de *A menina que cavava com a caneta*;
- Conversa na sala sobre o que os estudantes já sabem sobre o gênero romance;
- Leitura de relato pessoal de Marisa Lajolo e discussão sobre a magia do romance.
- Visita à biblioteca da escola, onde os alunos serão recepcionados por personagens da literatura, para folhear alguns romances e ler trecho de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado;
- Leitura do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (ainda na biblioteca) e discussão sobre o apego (ou não) ao livro impresso;
- Exposição com auxílio do retroprojeter (e material didático) sobre conceito e características do romance;
- Orientação de trabalho de grupo para a elaboração de vídeo, destacando os elementos da narrativa;
- Autoavaliação.

Tempo previsto: 4 aulas (180 minutos)

Recursos:

- Livros da biblioteca;
- Obras *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector;
- Retroprojeter, notebook e pen drive;
- Material didático;
- Material humano (teatro) para a recepção na biblioteca .

Avaliação:

Autoavaliação, participação dos alunos nas discussões e desempenho nas atividades propostas.

Observações:

- Os alunos receberão instrução para realizarem a leitura do segundo capítulo da obra *A menina que cavava com a caneta* em casa;
- A reação e o comportamento dos alunos serão registradas no diário de bordo, bem como o empenho nas discussões e nas atividades propostas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO Nº 2 O ROMANCE E OS DIÁLOGOS INTEXTXTUAIS

Objetivos:

- Compreender o conceito de intertextualidade e percebê-la como recurso linguístico na construção de texto;
- Identificar marcas de intertextualidade na obra lida;
- Reconhecer as *fanfics* como obras intertextuais;
- Propiciar leitura de variados tipos de textos.

Tempo previsto: 4 aulas (180 minutos)

Recursos:

- Retroprojektor, notebook e pen drive;
- Caderno e hidrocores;
- Quadro e piloto;
- Material didático.

Procedimentos metodológicos:

- Roda de Conversa sobre o 2º capítulo de *A menina que cavava com a caneta*, para saber sobre as impressões da turma acerca do romance;
- Exibição dos vídeos produzidos em grupo e revisão de Elementos da narrativa;
- Contação de histórias;
- Dinâmica da palavra: Professora dá uma dica e alunos escrevem apenas uma palavra que tenha relação com a dica dada;
- Construção de uma narrativa coletiva dando uma possível sequência ao enredo do romance e utilizando algumas palavras da dinâmica;
- Exposição de conceitos de texto e de intertextualidade, com utilização do retroprojektor;
- Leitura de textos imagéticos que apresentam intertextualidades;
- Pesquisa para identificação de intertextualidade na obra *A menina que cavava com a caneta* (dois primeiros capítulos);
- Apresentação de *fanfics* e sistematização de seu teor com auxílio do material didático e do retroprojektor.
- Orientação para a escrita da primeira *fanfic*;
- Avaliação.

Avaliação:

- Participação dos alunos nas discussões, desempenho nas construções das narrativas e observação dos registros na avaliação.

Observações:

- Serão registradas, no diário de bordo, as impressões da turma em relação ao segundo capítulo do romance, a participação na aula e a atuação dos alunos na construção das narrativas;
- Os alunos serão avisados que as *fanfics*, depois de revisadas, serão publicadas em site específico e divulgados em uma Fanpage (página do Facebook);
- Os alunos receberão instrução para realizarem o terceiro capítulo do livro em casa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO Nº 3 O ROMANCE E AS LEITURAS DE MIM

Objetivos:

- Propiciar um espaço de reflexão a respeito de questões identitárias;
- Identificar componentes afetivos, culturais, sociais e de conhecimento que constituem a identidade;
- Oportunizar leitura de outros gêneros textuais de caráter literário.

Tempo previsto: 4 aulas (180 minutos)

Recursos:

- Espelho;
- Material didático;
- Quadro e piloto;
- Corações recortados em papel duplex;
- Retroprojeto, notebook e pen drive;
- Filme *Morte e Vida Severina*;
- Caneta, lápis e borracha.

Avaliação:

- Autoavaliação e observação do desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Procedimentos metodológicos:

- Dinâmica do espelho (apenas para receber os alunos na classe);
- Dinâmica do autoconhecimento;
- Roda de conversa relacionada ao terceiro capítulo de *A menina que cavava com a caneta*;
- Dinâmica do coração (para reflexão de aspectos identitários dos alunos);
- Dinâmica do coração;
- Leitura de um trecho da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto;
- Exibição de um trecho do filme *Morte e Vida Severina* e discussões;
- Leitura e discussão do poema "Identidade", de Pedro Bandeira; e da crônica "Nomes são gaiolas", de Rubem Alves;
- Orientação para pesquisa sobre a história do próprio nome;
- Revisão e orientação da escrita de fanfics;
- Avaliação escrita.

Observações:

- Serão registrados, no diário de bordo, o resultado da autoavaliação e das discussões relacionadas ao terceiro capítulo do romance, bem como o comportamento dos estudantes no decorrer das vivências de sala de aula;
- Os alunos receberão instruções para realizarem a leitura do quarto capítulo do livro em casa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO Nº 4 O ROMANCE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Objetivos:

- Refletir sobre as relações interpessoais;
- Compreender a importância do bom relacionamento para manutenção do bem-estar;
- Favorecer o sentimento de coletividade;
- Oportunizar o entrosamento da turma.

Tempo previsto: 4 aulas (180 minutos)

Recursos:

- Frases em cartolinas (para a biblioteca);
- Material didático;
- Cartolina e pilotos;
- Quadro e piloto para quadro.

Procedimentos metodológicos:

- Recepção dos alunos na biblioteca com abraço. Ela estará cheia de frases sobre amizade (nas paredes, no chão, no teto);
- Conversa sobre a história dos nomes dos alunos;
- Leitura de trechos de *Capitães da Areia*;
- Roda de conversa sobre o quarto capítulo de *A menina que cavava com a caneta*;
- Contação de histórias;
- Leituras de textos que tratam de relações interpessoais em grupo (cada grupo com um texto) e depois apresentação dos respectivos textos para a classe;
- Discussão dos textos no coletivo;
- Dinâmica *Terapia do abraço*;
- Orientação para atividade com utilização do dicionário;
- Orientação para escrita de *fanfics*;
- Autoavaliação.

Avaliação:

- Autoavaliação e desempenho nas atividades propostas (em grupo e individual).

Observações:

- O desempenho dos alunos na discussão e nas atividades propostas serão registrados no diário de bordo;
- Os alunos serão avisados que as fanfics, depois de revisadas, serão publicadas em um site e divulgadas em uma Fanpage (página de Facebook);
- Os alunos receberão instrução para realizarem o quinto capítulo do romance em casa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO Nº 5 O ROMANCE E OS ESPAÇOS

1º MOMENTO

Objetivos:

- Propiciar reflexão e valorização a respeito do espaço onde se vive;
- Estabelecer diferenças entre zona rural e zona urbana;
- Refletir sobre vantagens e desvantagens de viver em cidades do interior.

Tempo previsto: 4 aulas (180 minutos)

Avaliação:

- Autoavaliação e desempenho nas discussões, no trabalho de grupo e na escrita e reescrita de *fanfics*.

Procedimentos metodológicos:

- Leitura de trechos de *Capitães da Areia*;
- Roda de conversa relacionada ao quinto capítulo de *A menina que cavava com a caneta*;
- Exibição de vídeo com canção “Luar do sertão”;
- Leitura e discussão de textos: *A mudança*, de Rosicler Rodrigues; *Cidadezinha qualquer*, de Drummond; *Morro da favela* (pintura) de Tarcila do Amaral; e uma pintura de Pepeu Ramos (artista coiteense);
- Escuta da canção “Alagados”, de Herbert Viana (Paralamas do sucesso), e discussão;
- Trabalho de grupo: retextualização dos textos lidos e discutidos, através de outras linguagens;
- Apresentação de trabalho de grupo;
- Orientação para a escrita de *fanfics*;
- Anotações de perguntas para a autora do romance (para a entrevista);
- Orientações para excursão a cidade de Monte Santo, para entrevista com a autora do romance.

Recursos:

- Material didático;
- Obras *Capitães da Areia*;
- Retroprojektor, notebook e pen drive;
- Cartolina e piloto;
- Revistas e tintas;
- Orientações para a viagem (impressa).

Observações:

- Os alunos serão lembrados de que as *fanfics*, depois de revisadas, serão publicados em um site e divulgadas em uma Fanpage (página de Facebook);
- O desempenho dos alunos na discussão e nas atividades propostas serão registrados no diário de bordo;
- Os alunos receberão instrução para realizarem a leitura do sexto capítulo do romance em casa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO Nº 5 O ROMANCE E OS ESPAÇOS

2º MOMENTO

Objetivos:

- Conhecer o espaço que inspirou a autora na composição do cenário do romance;
- Oportunizar uma entrevista com a autora;
- Proporcionar um ambiente de interação e lazer;
- Oportunizar a escrita de textos de outros gêneros.

Recursos:

- Lanche e água para a viagem;
- Caixa de chocolate (para uma dinâmica de integração);
- Material didático;
- Caneta, lápis e borracha;
- Vestimenta para Homem-sanduíche.

Tempo previsto: 1 dia (para a viagem) e mais 4 aulas (180 minutos)

Avaliação:

- Autoavaliação e desempenho dos alunos na entrevista e no decorrer das atividades.

Procedimentos metodológicos:

- Viagem para Monte Santo;
- Dinâmicas de integração (ainda no ônibus);
- Entrevista com a autora do romance *A menina que cavava com a caneta*;
- Contação de história;
- Orientação para escrita da biografia da autora;
- Dinâmica de confraternização;
- Orientação para escrita de *fanfics*;
- Orientação para escrita de sinopse e de resenha do romance *A menina que cavava com a caneta*;
- Divulgação do livro através das sinopses e do "Homem-sanduíche";
- Autoavaliação;
- Divisão da turma em grupos para preparação da apresentação do livro através de um café literário (culminância do projeto). Cada grupo ficará responsável para apresentar o resultado das discussões desenvolvidas nos módulos, ou seja, um módulo por grupo.
- Organização e ensaio das apresentações.

Observações:

- O comportamento e empenho dos alunos durante a excursão, na entrevista com a autora e durante os ensaios para a apresentação serão registrados no diário de bordo;
- Os alunos serão lembrados de que as *fanfics*, depois de revisadas, serão publicadas em um site e divulgadas em uma Fanpage (página de Facebook);

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

IV ETAPA APRESENTAÇÃO FINAL CAFÉ LITERÁRIO

Objetivos:

- Apresentar e divulgar o romance lido para a comunidade escolar;
- Demonstrar habilidades de oralidade e de domínio de emoções diante de um público.

Tempo previsto: 2 aulas (90 minutos)

Recursos:

- Lanche (café, bolo, suco, biscoitos...);
- Microfone e caixa de som;
- Retroprojeter e notebook (se precisar);
- Material de arrumação para cenário.

Avaliação:

- Participação ativa dos alunos nas apresentações.

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação dos grupos (preparado a partir das discussões nos módulos);
- Apresentação de *fanfics*;
- Apresentação da biografia da autora;
- Apresentação da autora para a comunidade escolar (e fala da autora, se for o caso);
- Leitura da sinopse do romance;
- Agradecimentos;
- Lanche.

Observações:

- O comportamento e empenho dos alunos durante a apresentação serão registrados no diário de bordo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

V ETAPA AVALIAÇÃO

Objetivos:

- Refletir sobre os aspectos positivos e negativos no decorrer da proposta;
- Refletir sobre dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas na proposta.

Tempo previsto: 1 aula (45 minutos)

Recursos:

- Material didático;
- Lápis, caneta e borracha.

Procedimentos metodológicos:

- Registro da avaliação da proposta;
- Conversa informal sobre aspectos positivos e negativos no andamento do trabalho desenvolvido.

Observações:

- O resultado da avaliação e as discussões da conversa informal serão registradas no diário de bordo.

APÊNDICE B – Material didático

MATERIAL DIDÁTICO

Sondas do Letramento Literário pela magia do romance

A MENINA que cavava, com a CANETA
SARAH CORRÊA

9º ano
Colégio Estadual Rio Branco

COLEGIO ESTADUAL RIO BRANCO
MANTENEDOR: GOV. DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Colégio Estadual Rio Branco
Turma 9º ano

Profletras
mediando profissionais

Orientadora Antonilma Castro
Professora Pesquisadora Lucivania Lopes

SUMÁRIO

Introdução.....	02
Sondagem.....	03
Apresentação da obra.....	05
Módulo 1— A magia e a estrutura do romance.....	07
Módulo 2—O romance e os diálogos intertextuais.....	12
Módulo 3—O romance e as leituras de mim.....	20
Módulo 4—O romance e as relações interpessoais.....	26
Módulo 5—O romance e os espaços.....	31
Avaliação.....	39



Apresentação

Este material didático faz parte de uma Sequência Didática que norteia o projeto *Sendas do letramento literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção*, aplicado em uma turma do 9º ano, do Colégio Estadual Rio Branco, localizado no distrito de Juazeirinho, no município de Conceição do Coité - Ba. Este projeto, parte integrante do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) norteia o percurso metodológico da leitura do romance *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia.

A leitura do romance na escola configura-se como letramento literário, não limitando-se aos aspectos formais da língua. O texto literário pode favorecer um diálogo com o leitor, possibilitando-lhe reflexões a partir das vivências e das histórias de seus personagens. As atividades propostas aqui podem ampliar os conhecimentos acerca dos elementos da narrativa (características do romance), da intertextualidade, de aspectos identitários, de relações interpessoais e do espaço. Estas atividades serão divididas nos seguintes tópicos: Sondagem, Apresentação da obra, Módulos e Avaliação. Os módulos citados são de caráter estruturais, textuais e temáticos e são assim denominados: *A magia e a estrutura do romance*, *O romance e os diálogos intertextuais*, *O romance e as leituras de mim*, *O romance e as relações interpessoais* e *O romance e os espaços*.

Com o ensejo de ressignificar e qualificar as experiências de leitura literária na sala de aula, espera-se que os alunos, sujeitos da proposta de intervenção, sintam-se estimulados para a leitura de romances (e de outros textos dispostos neste material didático) e tornem-se leitores autônomos e mais críticos.





Diagnóstico

Sondagem

Objetivos:

- Traçar o perfil de leitores apresentados pelos sujeitos da pesquisa;
- Identificar possíveis preferências de leitura literária.

Estudante: _____

<http://www.arquitetandoestilos.com/diagnostico-de-alergia-alimentar/>



Inventário de leitura



Você sabe o que é sondagem?

É o ato ou efeito de sondar. É uma espécie de pesquisa

Esta é uma atividade de investigação. Pense e responda como andam suas leituras.

Leia as questões e responda de acordo com a legenda:

Agora, escreva.

 Sim
 Mais ou menos
 Não

1. Você gosta de ler?
 () () ()
2. Você reconhece a importância da leitura na vida das pessoas?
 () () ()
3. Você gosta das aulas de Língua Portuguesa?
 () () ()
4. Você está lendo algum livro?
 () () ()
5. Você gosta de ler romance?
 () () ()
6. Você conhece as características de um romance?
 () () ()
7. Você conhece alguns autores de livros?
 () () ()
8. Você identifica em um romance as relações entre tema, estilo, e contexto histórico de produção?
 () () ()

9. A que lugares você já viajou através das leituras?

10. Quais livros você já leu esse ano?

11. Quantos livros você lê por ano?

12. Quem foi a primeira pessoa que lhe incentivou a ler?

13. Qual o primeiro livro que você leu?

14. Qual o livro que mais lhe chamou a atenção?



http://www.gessolandia.com.br/?page_id=208



A magia do romance na escola
03



Pense e responda.

Sondagem

15. O que mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa?

leitura e literatura

gramática

produção textual

práticas orais



16. O que você gosta de ler?

jornais

revistas

livros

textos das redes sociais

bíblia

19. Qual gênero literário você prefere?

romance

poema

conto/crônica

teatro

17. O que você costuma ler?

jornais

revistas

livros da biblioteca

livros emprestados

textos das redes sociais

bíblia

20. Onde você costuma ler?

casa

mesa sofá cama

escola

sala de aula patio biblioteca

casa de amigos ou parentes

Outros

18. Que tipo de leitura você prefere?

literatura

esportes

atualidades

ciência e tecnologia

Outras

21. Você faz visitas a outros espaços de leitura?

museus

bibliotecas públicas

exposições artísticas

praças públicas



Apresentação da obra

Motivação



Objetivos:

- Apresentar a obra *A menina que cavava com a caneta* e mobilizar para a leitura;
- Levantar hipóteses das expectativas para a leitura da obra.

Estudante:



Caça ao tesouro

Quer participar de uma aventura?
Existem alguns livros espalhados pela área da escola! Vamos procurá-los?



Leitura é conhecimento
Livro, instrumento profundo
De formação e crescimento
Que amplia visão de mundo.

Esta é uma brincadeira
De procura e correria
Este é o caça-tesouro
Que vai lhe dar alegria.

Existem prendas espalhadas
Pela área da escola
Atenção às dicas dadas
Podem servir de "cola".

Cada pista vai lhe levar
A determinado esconderijo
Se atenção você prestar
Encontrará um livro.

Agora, siga as pistas da professora!



Exploração do livro

O romance *A menina que cavava com a caneta* é um livro que trata de luta, de amor e de amizade. É rico por apresentar escrita poética e pelas referências a outras obras.

Observe a capa, contracapa e elementos pré-textuais do livro. Leia a sinopse e a orelha do livro. Responda às questões propostas:



1. O que achou do título do livro?

2. É possível cavar com a caneta?

3. Se pudesse trocar o título, que sugestão você daria?

4. O que sugere a expressão da menina da capa? Quantos anos você acha que ela tem?

5. O que achou dos elementos da capa do livro? O que eles representam?



Apresentação da obra



Hora do vídeo

Sarah Correia, autora do livro *A menina que cavava com a caneta*, tem um recado para você.

Assista ao vídeo!



Roda de conversa

- ◆ O que você espera do livro?
- ◆ Em sua opinião, o livro vai tratar de quê?
- ◆ O que seria "cavar com a caneta"?
- ◆ Como você imagina a protagonista da obra?
- ◆ Você imagina que a protagonista vai cavar o quê?



Hora da leitura

Vamos conhecer Alice?

Faça parte da leitura compartilhada do início do primeiro capítulo de *A menina que cavava com a caneta* e deixe a magia do romance invadir você!



Extensão de atividades

Vamos ampliar nossos horizontes? O livro *A menina que cavava com a caneta* é "recheado" de citações de outras obras. Vamos conhecer algumas citadas no 1º capítulo?

Para conhecer o resumo da obra *Pollyanna*, de Eleanor H. Porter, acesse...

<http://pollyanalivro.blogspot.com.br/2012/05/resumo.html>

Ou

<http://mundoliterario4.blogspot.com.br/2013/11/resumo-do-livro-pollyana-e-pollyanna.html>

Para relembrar a história de *Cinderela*, assista...

<https://www.youtube.com/watch?v=pyhIMZ1v1gY>



Para assistir ao filme *O pequeno Príncipe*, acesse...

<https://www.youtube.com/watch?v=HG4NgMqGD9k>

<https://www.youtube.com/watch?v=HG4NgMqGD9k>



Módulo

01

A MAGIA E A ESTRUTURA DO ROMANCE

Objetivos:

- Levantar conhecimentos prévios sobre o gênero romance;
- Apresentar conceito e características do romance;
- Favorecer e estimular a utilização do espaço da biblioteca.

Estudante:



Roda de conversa

Vamos bater um papo sobre o primeiro capítulo do romance?

- ◆ Quais suas impressões a respeito do romance *A menina que cavava com a caneta*?
- ◆ Qual sua opinião sobre a protagonista da narrativa? O que você tem de Alice? E sobre as outras personagens? Conhece alguém que se identifique com alguma delas?
- ◆ Já descobriu o que seria “cavar com a caneta”?
- ◆ O narrador destaca que Alice estuda numa escola (pública) de baixa qualidade de ensino. Isso tem alguma relação com o contexto atual?
- ◆ O primeiro capítulo do romance trata de temáticas que envolvem nossa vida cotidiana. Quais questões aborda?
- ◆ O que você já sabe sobre o gênero romance?
- ◆ Algum romance já marcou sua vida ou já chamou sua atenção por algum detalhe?



<https://www.casadellibro.com/e-book/a-menina-que-cavava-com-a-caneta-e-book/9788536230373/2590558>



Hora da leitura

Vamos ler e conversar sobre a magia do romance?



https://mapz.mtatic.com/innocencia-visconde-de-taunay-serik-bom-libro-antigo-100-10645-M1103012627550_072014-1.jpg

[...]Em Santos, onde morávamos, minha mãe me lia histórias, meu pai gostava de declamar poesias. Foi em algum momento do ginásio – por volta do que hoje seria a sexta ou sétima série – que li de começo ao fim um romance: *Inocência*, de Taunay, é minha mais remota lembrança de leitura de um romance brasileiro. Livro aberto nos joelhos, afundada de atravessado numa poltrona velha e gorda, num quartinho com máquina de costura, estante de quinquilharias e uma gata branca chamada Minie.

Até então, leitura era coisa doméstica. Tinha a ver apenas comigo mesma, com os livros que havia na estante de quinquilharias de meu pai e com os volumes que avós, tias e madrinhas me davam de presente. No cardápio destas leituras, Monteiro Lobato, as aventuras de Tarzan, os volumes da Biblioteca das Moças. O sítio do Pica pau Amarelo, as florestas africanas, castelos e cidades européias constituíam a geografia romanesca que preenchia meus momentos livres.

Mas um dia a escola entrou na história.

Dona Célia, nossa professora de português, mandou a gente ler um livro chamado *Inocência*. Disse que era um romance. Na classe tinha uma menina chamada Maria Inocência. Loira desbotada, rica e chata. Muito chata. Alguma coisa em minha cabeça dizia que um livro com nome de colega chata não podia ser coisa boa.

Foi por isso que com a maior má vontade do mundo eu comecei a leitura do romance de Visconde de Taunay, de quem eu nunca tinha ouvido falar: visconde, para mim, era o de Sabugosa. Fui lendo a frio, sem entusiasmo nenhum. O presságio da chatice confirmava-se, até que apareceu o episódio das borboletas. Aí me interessei pelo livro: um alemão corria caçando borboletas e depois dava a uma delas o nome da heroína do livro... Gostei. Não muito, mas gostei. E passei a olhar o nome das borboletas com olhos diferentes: alguma delas seria a *papilo innocentia* da história? [...]

(Marisa Lajolo. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 15-7.)





Visita à biblioteca

A magia e a estrutura do romance

A biblioteca é um espaço onde você pode encontrar histórias de aventuras, de amor, de suspense e muitas outras. Lugar onde pode encontrar os mais variados livros e... **CONHECIMENTO**. Lugar de paz, sonhos e propensão a mudança de vida!

Observe os livros da biblioteca!

Pegue! Toque! Escolha! Sinta! Folheie!

Veja a capa, a sinopse, as orelhas do livro e sua ficha catalográfica.

As Fichas Catalográficas reúnem informações pertinentes à obra, como nome do autor, editora, ano de publicação, ISBN e assunto. Normalmente ficam localizadas no verso da folha de rosto ou folha de créditos, dependendo do material.

<http://www.escriptor-leandro-campos-alves.com/products/o-que-e-ficha-catalografica/>



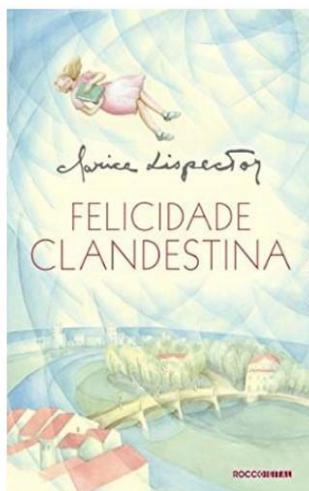
Hora da leitura

Vamos ler e discutir os textos?

Texto 1:



Texto 2:



Você já ouviu falar sobre Clarice Lispector? Ela será citada por Alice, no 2º capítulo do romance.

E sobre Felicidade Clandestina? Já ouviu falar?

Esse é o nome de um livro de Clarice Lispector e também de um conto bem cativante que faz parte do livro.

Você já teve desejo muito intenso de ler um livro específico?

Procure no acervo da biblioteca o livro citado e leia o conto Felicidade Clandestina. para entender a paixão de uma menina por um livro.

Curiosidade:

A história das bibliotecas antecede a própria história do livro, e começa quando dominamos a escrita. As primeiras bibliotecas que se tem notícia são chamadas "minerais", seus acervos eram constituídos de tabletes de argila: depois vieram as bibliotecas vegetais e animais, constituídas de rolos de papiros e pergaminhos. Essas são as bibliotecas dos babilônios, assírios, egípcios, persas e chineses. Mais tarde, com o advento do papel, fabricado pelos árabes, começam-se a formar as bibliotecas de papel e, só depois então, as de livro propriamente dito.



<http://www.painhas.com/clarice-lispector>

Clarice Lispector, (1920-1977) foi uma escritora e jornalista brasileira, de origem judia, foi reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX. "A Hora da Estrela" foi seu último romance, publicado em vida. Nasceu em Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920.

https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/





Sistematização do gênero

O romance é uma forma literária de sequência narrativa que transpõe para a ficção a experiência do ser humano. Este gênero surgiu para divertir e democratizar a leitura. Tornou-se popular pelos folhetins publicados em jornais e foi, ao longo do tempo, conquistando seu espaço, ganhando status, identidade e estilo.



<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/genero-narrativo.htm>

DA **Dicionário do Aurélio** **Significado de Romance**

- 1 - Narração histórica em versos simples.
- 2 - Língua ou conjunto de línguas derivadas do latim.
- 3 - Narração em prosa, de aventuras imaginárias, ou reproduzidas da realidade, combinadas de modo a interessarem o leitor.
- 4 - Fantasia.
- 5 - Novela, conto.

<https://dicionariodoaurelio.com/romance>

dicionariodoaurelio.com



<https://thetomatos.com/free-clipart-36813/>

CARACTERÍSTICAS DO ROMANCE

- ◆ Narrativa longa, geralmente dividida em capítulos;
- ◆ Sequência de fatos interligados;
- ◆ Personagens variados, em torno dos quais acontece a história;
- ◆ Relação temporal que se estabelece entre os fatos;
- ◆ Espaço(s) definido(s).

Enredo e narrativa

O enredo pode se desenvolver num ROMANCE, num conto, numa novela, isto é, numa obra em prosa; pode também ser encontrado num poema, numa peça de teatro, num filme, numa novela de televisão, numa foto-novela, numa história em quadrinhos; pode aparecer também na música, como espinha dorsal de um desfile de escola de samba: samba-enredo. É indissolúvel a relação enredo/narrativa.

Samira Nahid de Mesquita. O enredo. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 11

Qual estilo prefere?

Romance de cavalaria, o que relata façanhas dos cavaleiros andantes.

Romance didático, o que utiliza uma história fictícia para divulgar um ensinamento.

Romance de folhetim ou folhetim, romance de aventuras, cheio de surpresas e percalços, publicado em episódios por jornais ou revistas, muito comum no séc. XIX.

Romance policial, gênero novelístico em que se trata do esclarecimento de um crime ou mistério, na maioria das vezes pelos métodos especiais de um grande detetive.

Romance psicológico, aquele cujo centro de interesse é a análise dos sentimentos e paixões humanas.

NARRAÇÃO É a apresentação, por meio de um narrador, de fatos ou acontecimentos vividos por personagens em um determinado espaço e tempo.

ENREDO Conjunto de fatos ligados entre si que fundamentam a ação de um texto.

PERSONAGEM Ser criado para um texto narrativo. Pode simular as características de uma pessoa; pode ser um animal, sentimento ou objeto personalizado.

TEMPO Em uma narrativa pode ser definido como a duração da ação. Pode ser cronológico ou psicológico.

ESPAÇO É o lugar onde a narrativa ocorre.



http://observatorio.org.br/leitura_colecoes_e_iniciativas_e_mh/2016/11/leitura-criativa-na-escola-por-que-ela-tem



Foco narrativo

Cada uma das histórias que lemos, ouvimos ou escrevemos é contada por um narrador. Nos exercícios de leitura, assim como nas experiências de escrita, é fundamental a preocupação com o narrador. Podemos distinguir três tipos de narrador, isto é, três tipos de foco narrativo:

NARRADOR—OBSERVADOR

Conta a história do lado de fora, na 3ª pessoa, sem participar das ações. Ele conhece todos os fatos e, por não participar deles, narra com certa neutralidade, apresenta os fatos e os personagens com imparcialidade.

NARRADOR—ONISCIENTE

Conta a história em 3ª pessoa. Ele conhece tudo sobre os personagens e sobre o enredo, sabe o que passa no íntimo das personagens, conhece suas emoções e pensamentos. Ele é capaz de revelar suas vozes interiores, seu fluxo de consciência, em 1ª pessoa. Pode fazer uso do discurso indireto livre.

Essas informações foram adaptadas do texto disponível em:
<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/narracao-tipos-narrador.htm>



Produção de vídeo

Agora é sua vez!

Certamente você já assistiu alguns vídeos em canais específicos do You Tube. Deve estar familiarizada com os vídeos.

De forma criativa (em grupo), crie um pequeno vídeo, entre 30 e 60 minutos, mostrando aspectos de alguns elementos da narrativa.

Pode ser uma conversa com o colega, uma pequena peça teatral, a demonstração de um programa para a televisão ou uma vídeo aula.



A magia e a estrutura do romance

A verossimilhança

Os fatos do enredo estão organizados em sequência de tempo e nessa organização há uma lógica, ou seja, um fato desencadeia outro, em uma relação de causa e efeito. Por exemplo, a avó de Alice morre, o que justifica a venda da casa de herança; o fato de a casa ser vendida, justifica a saída de Alice e de sua família para uma casa alugada, o que piora a situação financeira da família. Assim, o enredo do romance apresenta relações de causalidade coerentes, ou seja, tem verossimilhança. Cada fato é motivo (causa) para o desencadeamento de outros fatos (efeito).

NARRADOR—PERSONAGEM

Conta na 1ª pessoa a história da qual participa também como personagem. Ele tem uma relação íntima com os outros elementos da narrativa. Apresenta características subjetivas, emocionais.





Extensão de atividades

A magia e a estrutura do romance

Vamos ampliar nossos horizontes? Abaixo algumas sugestões!

Para conhecer toda a narrativa do romance *Inocência*, de Visconde de Taunay, assista...

https://www.youtube.com/watch?v=6KlzfE0_mUA



Para aprender um pouco mais sobre o a estrutura do gênero romance, acesse...

<http://alunosonline.uol.com.br/portugues/elementos-narracao.html>

Para saber sobre a origem da biblioteca, acesse...

<https://www.youtube.com/watch?v=v5ZBlejL99Y>

Para ler na íntegra os textos *Meu Deus, me dê a coragem* e *O nascimento do prazer*, ambos de Clarice Lispector, citados por Alice (personagem do romance *A menina que cavava com a caneta*) no 2º capítulo, acesse

<https://claricelispector.blogspot.com.br/2007/10/meu-deus-me-d-coragem.html>

e <http://www.citador.pt/textos/o-nascimento-do-prazer-clarice-lispector>



Hora da autoavaliação

Vamos fazer uma autoavaliação?

Leia a questão e pinte a(s) estrela(s) de acordo com a legenda:

Sim ou muito..... ★★★★★

Mais ou menos..... ★★★★★

Não ou pouco..... ★★★★★



<http://blog.yourviews.com.br/review-congresso-e-commerce-brasil-ventas-2017/>

- Você compreendeu o 1º capítulo do romance?..... ★★★★★
- Você consegue perceber o quão importante é a biblioteca de uma escola?..... ★★★★★
- Você entendeu que os livros da biblioteca precisam estar organizados para facilitar sua localização?..... ★★★★★
- Você consegue conceituar o gênero romance?..... ★★★★★
- Você conseguiu aprender as características do romance?..... ★★★★★
- Você consegue identificar os elementos da narrativa no romance *A menina que cavava com a caneta*?..... ★★★★★
- Você consegue identificar o foco narrativo de *A menina que cavava com a caneta*?..... ★★★★★



Módulo

02

O ROMANCE E OS DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS

Objetivos:

- Compreender o conceito de intertextualidade e percebê-la como recurso linguístico na construção de texto;
- Identificar marcas de intertextualidade na obra;

Estudante:



Roda de conversa

- ◆ Quais são os medos enfrentados por Alice? E quais são seus medos?
- ◆ No capítulo 2, o narrador dá “pistas” que podem caracterizar o romance como uma obra de engajamento social. Você consegue identificar essas pistas?
- ◆ Quais são os problemas sociais apontados na obra?
- ◆ O que eram as correntes grossas que aprisionavam Alice e sua família? E quais são as correntes que aprisionam as famílias de Juazeirinho?
- ◆ Alice queria ser uma das mulheres que quebraram paradigmas na história. Você conhece algumas dessas mulheres e o que elas fizeram?
- ◆ O que significa dizer que Alice desejava que a escola tirasse as “vendas” colocadas pela vida? Quais seriam essas “vendas”?



Sistematização do conteúdo

□ que é **texto**?

Uma palavra, uma imagem ou um conjunto de palavras que transmitem uma mensagem. É uma unidade linguística superior à frase.

E a **intertextualidade**? Já ouviu falar?

É o diálogo entre dois ou mais textos.

A intertextualidade é o nome que se dá à relação entre textos. É um recurso utilizado entre textos de vários gêneros: romance, poesia, canções, anúncios publicitários, entre outros.



<http://linguaportuguesacems.blogspot.com.br/2017/06/o-recurso-da-intertextualidade.html>

texto

As próprias palavras que se lêem em um autor, numa lei etc. (por opos. a comentário).

As próprias palavras de que se serviu um autor em sua língua original (por opos. a tradução).

l) Dicio.com.br

l) Dicio.com.br

<https://www.dicio.com.br/texto/>

intertextualidade

Diálogo entre textos; criação ou superposição de textos.

Composição de um texto usando outro como base, pode ser feita por meio de citação, paródia ou paráfrase: intertextualidade entre uma poesia e uma (...)

l) Dicio.com.br

l) Dicio.com.br

<https://www.dicio.com.br/intertextualidade/>





Hora da leitura

O romance e os diálogos intertextuais

Perceba as intertextualidades apresentadas no quadrinho e nos anúncios publicitários do Hortifruti. Com criatividade, esses textos dialogam com narrativas do universo literário.

Você se lembra do conto *Os três porquinhos*?

Texto 1



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6285

Você se lembra de obras como *O menino Maluquinho*, *O auto da Compadecida* e *Dois Filhos de Francisco*? Veja os anúncios e relacione às obras com as quais dialogam.

Texto 2:



Texto 3:



Texto 4:



Texto 5:



Texto 6:



Texto 7:



Referências dos textos 2 a 7:

<https://www.google.com.br/search?q=intertextualidade+propaganda+hortifruti&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewj1y-zL8-7YAhUJEJAKHfjMdpEQsAQIw&biw=1600&bih=769>





Hora da atividade

A obra *A menina que cavava com a caneta* apresenta muitos diálogos intertextuais. Vamos identificá-los?

Dê uma olhada nos dois primeiros capítulos do romance e anote alguns exemplos de intertextualidade. Se preferir, faça desenhos que os representem.

O romance e os diálogos intertextuais



Você percebeu que *A menina que cavava com a caneta* faz diálogo intertextual com a obra *Cinderela*?

<http://www.jussaraaneves.com.br/2013/11/um-conto-2-tale.html>





Apresentação de fanfics

Fanfic = Fã + Ficção

Fanfic é uma atividade de natureza literária. Uma história de ficção feita por fã para fã.

Alice, personagem de *A menina que cavava com a caneta*, é uma garota encantadora, ou seja, uma personagem que faz todo leitor se apaixonar, virar fã.



<http://www.sejacult.com.br/2011/12/saiba-tudo-sobre-fanfics-e-entre-nessa.html>

Fanfic é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã” na tradução literal para a língua portuguesa.

As fanfics são histórias ficcionais que podem ser baseadas em diversos personagens e enredos que pertencem aos produtos midiáticos, como romances, filmes, séries, HQ’s, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades e etc.

Disponível em: <https://www.significados.com.br/fanfic/>

As fanfics podem ser publicadas por capítulos, em plataformas digitais específicas.

<https://fanfiction.com.br/>

Fanfiction

<https://www.spiritfanfiction.com/>

<http://fanfics-bap-brasil.tumblr.com/>

<https://www.wattpad.com/>

Para produzir fanfics, você precisa de algumas dicas:

- ◆ Fazer um roteiro: é importante a organização de ideias e o planejamento dos acontecimentos para melhor ajudar na construção das fanfics. É recomendável separar em cenas, pois isso pode facilitar o processo de escrita;
- ◆ Escolher um foco narrativo: é notório que se faça uma escolha pela 1ª ou 3ª pessoa. Quando a pessoa opta pela pelo narrador-personagem, geralmente há um maior envolvimento com as emoções e isso é transmitido ao leitor;
- ◆ Ser paciente: é necessário buscar momentos de tranquilidade e equilíbrio no processo de escrita;
- ◆ Desenvolver afeto pela história: é interessante desenvolver ânimo e carinho pelo que se faz para evitar abandono no processo da construção das fanfics;
- ◆ Usar a língua padrão: é importante evitar abreviações (como vc, pq, fl...), pontuar corretamente os períodos, acentuar e procurar escrever corretamente as palavras. Se houver necessidade, pesquise palavras sinônimas para evitar repetição de vocábulos.
- ◆ Revisar e reescrever o texto: é bom revisar o capítulo (inclusive, mais de uma vez), corrigir os possíveis enganos de escrita e só publicar depois que tiver tudo certo.



O romance e os diálogos intertextuais

Você vai escrever fanfics que serão hospedadas em uma plataforma digital específica para isso. É a Nyah Fanfiction.

<https://fanfiction.com.br/>



Vamos formar um Fandom para *A menina que cavava com a caneta*?

Já ouviu falar em Fandom? E em Fanpage?

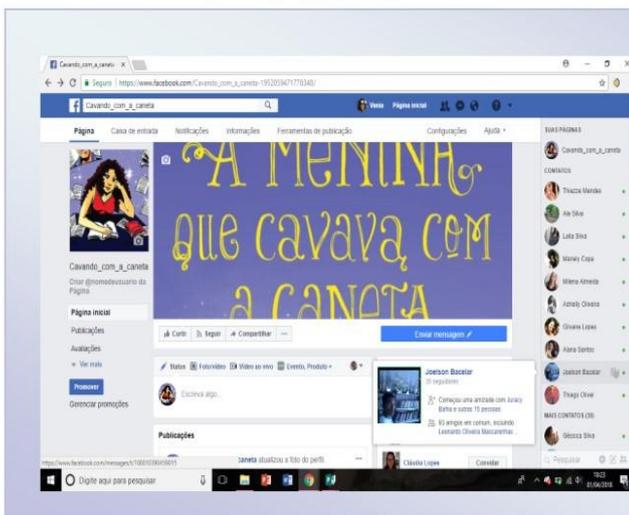
Fandom é o diminutivo da expressão em inglês *fan kingdom*, que significa “reino dos fãs”, na tradução literal para o português.

Um fandom é um grupo de pessoas que são fãs de determinada coisa em comum, como um seriado de televisão, um música, artista, filme, livro e etc.



Este termo se popularizou através da internet, principalmente pelas redes sociais, como o *Twitter* e o *Facebook*, por exemplo.

<https://www.significados.com.br/fandom/>



Fanpage é uma Página de fãs específica dentro do Facebook, direcionada a quaisquer pessoas ou organizações que desejam interagir com os seus amigos no Facebook.

<https://www.facebook.com/Cavando.com.a.caneta-1952059471778348/>





Extensão de atividades

Vamos ampliar nossos horizontes? Como você já sabe, na obra *A menina que cavava com a caneta* há muitas intertextualidades. Vamos conferir algumas citadas capítulo 3?

Para assistir Alice no país das Maravilhas acesse...
<https://www.youtube.com/watch?v=5CzVN09pMD0>



Para saber mais sobre fanfics, acesse...
<https://www.significados.com.br/fanfic/>
Ou assista
<https://www.youtube.com/watch?v=eLjfbBETRAs>

Para ler um trecho de O Navio Negroiro, de Castro Alves, acesse...
<http://letrasestelares.blogspot.com.br/p/castro-alves-navio-negroiro.html>

Para conhecer a história de Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, acesse...
<http://dom-quixote-de-la-mancha.blogspot.com.br/2009/08/infancia.html>

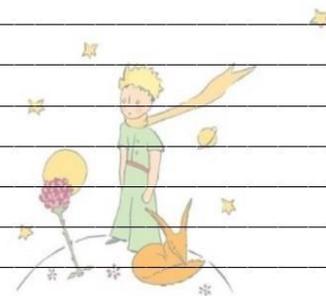
Para aprender um pouco mais sobre intertextualidade, acesse...
<https://www.todamateria.com.br/intertextualidade/>



Hora da avaliação

O que você está achando da leitura do romance? Está correspondendo as suas expectativas?
Você está gostando das propostas de atividades apresentadas?
O que você achou da ideia de escrever fanfics? Quais são suas impressões sobre o projeto de leitura?
Faça uma avaliação e escreva no espaço abaixo, com sinceridade e com seriedade.

Horizontal lines for writing the evaluation.



<https://www.igreem.com.br/viver/arte-e-cultura/3333-pequeno-principe-10-frases>



Módulo

03

O ROMANCE E AS LEITURAS DE MIM

Objetivos:

- Identificar componentes afetivos, culturais, históricos e sociais que constituem a identidade;
- Oportunizar leitura de outros gêneros textuais de caráter literário.

Estudante:



Roda de conversa

A partir de releitura de alguns trechos do capítulo 3 do romance *A menina que cavava com a caneta*, vamos dialogar...

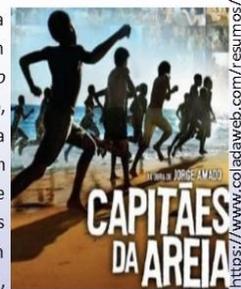
- ♦ “Pensou em Dora, menina decidida e sofrida que havia conhecido nas linhas cavadas por Jorge Amado em *Capitães da Areia*” (Correia, 2016, p. 70). Você se lembra de *Capitães da Areia*? Pedro Balca, Professor e Pirulito conseguiram ultrapassar as barreiras colocadas pela vida? E o que você acha das escolhas dos nomes dos meninos capitães (João Grande, Sem-Pernas, Gato, Boa Vida...)? Seus nomes refletem à identidade de cada um? Em seu nome, há reflexos de sua identidade?
- ♦ “A tristeza levou as últimas memórias, foi empurrada para o Navio Negroiro, nunca mais voltará” (Correia, 2016, p. 59). Vovó Joanoca saiu de sua cidade natal. Ela gostou dessa mudança? E se fosse você, iria gostar? Na obra, por que há referência ao texto *O Navio Negroiro*, de Castro Alves? O que você acha disso?
- ♦ “E os olhos de Alice que estavam pequenos de tanta tristeza, por alguns instantes ficaram grandes, tão grandes que cabia um mundo cheio de perspectivas” (Correia, 2016, p. 62). Por que os olhos da protagonista estavam pequenos? E quando ficavam grandes? E em relação a você, metaforicamente, quando seus olhos ficam pequenos? E quando ficam grandes? Que histórias de alegrias ou de tristezas marcam sua base identitária?
- ♦ “Muitas vezes desejou ter um espelho mágico, que poderia transportá-la para o mundo que estava dentro dos seus olhos grandes. Mas, Alice sentia que tinha, sim, um espelho que a levaria para onde quisesse” (Correia, 2016, p. 64). Alice sonhava com caminhos que a levassem a um mundo diferente. E você, também sonhe com um mundo diferente? Quais caminhos pode trilhar para a conquista de novos mundos? Que marcas de sua identidade refletem no seu espelho?



CURIOSIDADES

O terceiro capítulo apresenta um diálogo intertextual com *Capitães da Areia*, romance do escritor baiano, Jorge Amado, membro do Partido Comunista Brasileiro, comprometido com as causas sociais. O romance mostrou problemas sociais brasileiros do século XX e, com sua publicação oficial em 1937,

os exemplares foram queimados em praça pública, por denunciar situações de exclusão e abandono de crianças.



<https://www.coadaweb.com/resumos/>





Hora da leitura

Morte e Vida Severina é um poema dramático, do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto. Narra a vida de um retirante, o qual vai à procura de uma vida melhor. No percurso, Severino percebe que a vida é uma luta constante contra as situações de morte.

O trecho a seguir é uma apresentação do protagonista da história: Severino



O romance e as leituras de mim

<http://www.paraiba.com.br/2013/10/01/36054-assista-o-filme-morte-e-vida-severina-em-versao-desenho-animado-assista>

Texto 1

MORTE E VIDA SEVERINA

— O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.

Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,

deram então de me chamar
Severino de Maria;

como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,

fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.

Mas isso ainda diz pouco:

há muitos na freguesia,
por causa de um coronel

que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo

senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem fala

ora a Vossas Senhorias?

Vejamos: é o Severino

da Maria do Zacarias,

lá da serra da Costela,

limites da Paraíba.

Mas isso ainda diz pouco:

se ao menos mais cinco havia

com nome de Severino

filhos de tantas Marias

mulheres de outros tantos,

já finados, Zacarias,

vivendo na mesma serra

magra e ossuda em que eu vivia.

Somos muitos Severinos

iguais em tudo na vida:

na mesma cabeça grande

que a custo é que se equilibra,

no mesmo ventre crescido

sobre as mesmas pernas finas,

e iguais também porque o sangue

que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos

iguais em tudo na vida,

morremos de morte igual,

mesma morte severina:

que é a morte de que se morre

de velhice antes dos trinta,

de emboscada antes dos vinte,

de fome um pouco por dia

(de fraqueza e de doença

é que a morte severina

ataca em qualquer idade,

e até gente não nascida).

Somos muitos Severinos

iguais em tudo e na sina:

a de abrandar estas pedras

suando-se muito em cima,

a de tentar despertar

terra sempre mais extinta,

a de querer arrancar

algum roçado da cinza.

Mas, para que me conheçam

melhor Vossas Senhorias

e melhor possam seguir

a história de minha vida,

passo a ser o Severino

que em vossa presença emigra.

[...]

MELO Neto, João Cabral de. *Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 73-79.



Hora do vídeo

Vamos assistir a um trecho do filme brasileiro *Morte e Vida Severina*, inspirado na obra de João Cabral de Melo Neto?





Hora da leitura

Texto 2

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
Sei quem sou.
Às vezes sou
"o meu queridinho",
às vezes sou
"moleque malcriado".
Para mim
tem vezes que sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde

de medo e de vergonha
Às vezes sou Hércules,
Salsão vencedor,
peio de aço,
goleador.
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

Bandeira, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*.
3. ed. São Paulo: Moderna, 2002



<https://pixabay.com/pt/menino-correndo-menino-vetor-jovem-2356318/>



PEDRO BANDEIRA

O autor do poema é considerado um dos principais autores da literatura infanto-juvenil da língua portuguesa. Atualmente se tornou um dos autores que mais vende livros na faixa adolescente. Também realiza conferências em todo o país, especialmente para professores, sobre leitura e alfabetização.

<https://www.estudokids.com.br/pedro-bandeira-biografia-e-obras/>

<http://www.istoraviada.com/2014/08/a-droga-da-amizade-de-pedro-bandeira-e.html>

Texto 3

Nomes são Gaiolas

Rubem Alves

Meu amigo Amílcar Herrera é um homem sábio. Isso é surpreendente, considerando-se que ele é um cientista. O fato é que ciência e sabedoria são coisas muito diferentes. Ciência é conhecimento do mundo. Sabedoria é conhecimento da vida. A exuberância do conhecimento científico vai, frequentemente, lado a lado com uma total penúria de sabedoria. Nisso o conhecimento científico pode ficar parecido com aquela praga conhecida pelo nome de "erva-de-passarinho", uma parasita terrível que se aloja nos troncos das árvores e, à medida que cresce, a árvore morre. Estou cansado de ver Ph.Ds tolos.

Uma das características das palavras do sábio é que elas sempre nos surpreendem. Guimarães Rosa cita um intrigante aforismo que diz assim: "Aquilo que vou saber sem saber eu já sabia". Mas não sabia. Sabia sem palavras. Aí o sábio abre a boca e a gente se surpreende por ouvir dito aquilo que já morava adomecido no silêncio do corpo. O Amílcar falou e eu me surpreendi. Ele me disse:

Rubem, eu tenho um sonho. Sonho que um dia qualquer eu vou acordar e vou ter esquecido o meu nome. Quem sou eu? – eu vou me perguntar. E eu não saberei o que responder. Não terei memória do meu nome. O ruim é quando a gente esquece o nome, mas os outros continuam a saber quem somos. Aí os psiquiatras dizem que tivemos um ataque de amnésia. E tratam de nos curar, de fazer-nos lembrar o nome para que saibamos quem somos. O nome é uma gaiola onde o que somos mora. Declaram-nos curados quando o nosso ser aparece de novo dentro da gente. Aí eles teriam perdido a memória da gaiola que prendia o nosso ser. E o nosso ser transformaria em pássaro e voaria livre por espaços por onde nunca havia voado. O nome é uma prisão.

É preciso confessar que não foram essas, precisamente, as palavras do Amílcar. Faz muito tempo que tivemos essa conversa. Mas foram essas as associações que sua declaração provocou em mim. E isso que ele falou, coisa na qual eu nunca havia pensado, foi para mim uma revelação. Vi repentinamente, o que eu nunca tinha visto. É isso mesmo. Nomes são gaiolas. Neles se guardam as coisas que fizemos. Existem até os currículos, gaiolas que já fizemos. Aí, com base naquilo que já fizemos, as pessoas e nós mesmos imaginamos aquilo que se pode esperar da gente.



https://pt.pngtree.com/freeimg/cartoon-pattern-bird-cage_2899804.html



Peirce, lógico respeitável, no seu ensaio sobre “Como tomar claras as nossas ideias”, oferece-nos a seguinte fórmula para nos ajudar a ter clareza sobre a natureza de um objeto qualquer: “Considere quais os efeitos práticos que imaginamos que esse objeto possa ter. Então, a soma desses efeitos é o que é o nosso conceito desse objeto”. Exemplificando: o objeto “galinha” – que efeitos práticos, em nosso pensamento, são invocados por esse nome? Respondo: cacarejo, ninho, ovo, cocô, ciscar na terra, molho pardo, canja etc. Esses efeitos práticos, somados, são aquilo que, na minha cabeça, está contido dentro do nome “galinha”. Aí eu pergunto: “Como foi que cheguei a associar esses efeitos práticos ao nome galinha?”. Resposta: “Pela minha experiência passada com essa entidade penosa cacarejante”. O nome, assim, é um saco onde se deposita a experiência passada. E é baseado nessa experiência que se conclui sobre o que esperar no futuro. Ninguém vai imaginar que uma galinha vai contar como pintassilgo, nem que vai botar ovos azuis, nem que vai fazer ninhos parecidos com os dos beija-flores. Galinha é galinha, para todo o sempre. Está dito no nome.

Isso que foi dito sobre a galinha vale para tudo. Para as pessoas também. Quando o meu nome é pronunciado, eu sou imediatamente informado do que fiz no passado. E, ao ser informado, pelo som enfeitiçador do meu nome, daquilo que se fez no passado, sou também informado do meu ser e daquilo que se espera de mim no futuro. O nome, assim, obriga-me a ser de um jeito que se espera. O nome contém o programa do meu ser.

O Amílcar sabia das coisas. Imagino que aquela confissão – “Sonho que, um dia qualquer, eu vou acordar

e vou ter esquecido o meu nome...” -, imagino que essa confissão nasceu de uma dor, a mesma dor que Álvaro de Campos colocou num verso: “Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram”. Ele acorda numa manhã, com vontade sei lá de quê ‘há pessoas cuja presença numa feira ou numa igreja é impensável, não combina; o lindo cirurgião de roupa branca, ele é impensável numa feira, comprando cebolas, de bemu-das e sandálias, e também não se pode imaginar que o professor de economia ateu confesso ponha-se a chamar por Santa Bárbara no meio da tempestade de raios (sobre as invocações a Santa Bárbara vale ser o Alberto Caeiro). Pois imagino que o Amílcar acordou com um desejo estranho qualquer, não previsto no seu nome, desejo que nunca tivera, ou que sempre tivera, mas cujo reconhecimento fora sempre proibido pelo seu nome. Mas logo veio a interdição: “Essa ação não é permitida pelo nome Amílcar Herrera. Essa ação não está prevista no programa Amílcar Herrera”.

Compreendi, então, o curioso costume de um povo primitivo que sempre dá dois nomes às pessoas. O primeiro deles é o nome igual ao nosso, anunciado, falado, escrito, conhecido, a gente grita o nome e a pessoa responde, o nome é falado e todo mundo sabe sobre quem estamos falando. O outro nome só a própria pessoa sabe. O primeiro nome é nome falso, apenas para efeitos práticos, uma mentira socialmente necessária. O outro nome, secreto, é o lugar onde mora o meu ser verdadeiro, que é muito diferente do outro. Assim, por meio desse artifício, todo mundo sabe que ninguém está preso dentro de uma gaiola de sons, que não se pode exigir que a pessoa seja, no futuro, aquilo que foi guardado no saco do nome, no passado. Cada pessoa tem, dentro de si, um segredo, um mistério. Cada burrinho pedrês tem, dentro de si, um cavalo selvagem. Cada pato doméstico te, dentro de si, um ganso selvagem. Cada velho tem, dentro de si, uma criança que deseja brincar.

Acho que era isso que o Amílcar estava dizendo:

Se eu esquecer o meu nome e se os outros não exigirem que eu continue a ser o que sempre fui, então alguma coisa nova poderá nascer da velha: uma fonte no deserto. Afinal de contas, esta é a suprema promessa do evangelho: que os velhos nascerão de novo e virarão crianças.

Disponível em <http://bemblogado.com.br/site/homes-sao-gaiolas-e-o-que-diz-a-chronica-de-rubem-alves/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.



Módulo

04

O ROMANCE E AS RELAÇÕES INTERPESSOASIS

Objetivos:

- Compreender a importância do bom relacionamento para manutenção do bem-estar;
- Refletir sobre as relações interpessoais.

Estudante: _____



Roda de conversa

Vamos dialogar sobre o 4º capítulo e sobre as relações interpessoais dos personagens?

- ◆ O que você sabe sobre relações interpessoais?
- ◆ Na obra, como você vê a relação entre Alice e seus amigos?
- ◆ Você tem muitos amigos? Como é sua relação com eles quando cometem algum erro?
- ◆ O que você achou da atitude de Dr. Thiago em relação à família de Alice? É algo comum de acontecer? Você faz o bem sem olhar a quem?
- ◆ Como você reage em uma situação de conflito entre amigos?

"A amizade verdadeira jamais poderá ser diminuída" (Correia, 2016)

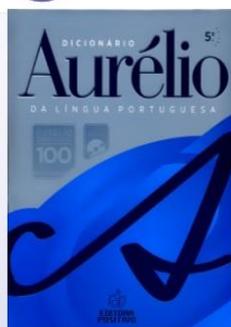


<http://apaixonadosporletramento.blogspot.com.br/2009/12/atividades-com-dicionarios.html>



Ampliação do vocabulário

<http://apoiadorevisao.blogspot.com.br/2012/04/dicionario-aurelio.html>



No capítulo 4, aparecem palavras como "simbiose", "catarse" e "osmose". Que sentido você deu a essas palavras, quando leu o texto? Foi possível construir sentido apenas com a leitura? Observe:

Pedro não quer estudar, ele acha que pode aprender por **osmose**.

Não há concordância entre eles. A posição é **antagônica**.

Muitas vezes, em um romance (ou em outro texto) aparecem palavras que não conhecemos, mas pelo contexto, conseguimos entender o sentido. Outras vezes, é necessário recorrermos ao dicionário. Vamos a esta experiência?

Se não conseguiu captar o significado de algumas palavras, procure-as no dicionário e anote.

simbiose _____

catarse _____

osmose _____

resignação _____

antagônico _____

Outras: _____





Hora da leitura

O romance e as relações interpessoais

Texto 1



https://ospassarinhos.files.wordpress.com/2009/10/046_cor.jpg

Texto 2

Casamento

Adélia Prado

Há mulheres que dizem:

Meu marido, se quiser pescar, pesque,
mas que limpe os peixes.

Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.

É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
de vez em quando os cotovelos se esbarram,
ele fala coisas como "este foi difícil"
"prateou no ar dando rabanadas"
e faz o gesto com a mão.

O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
atravessa a cozinha como um rio profundo.

Por fim, os peixes na travessa,
vamos dormir.

Coisas prateadas espocam:
somos noivo e noiva.

Texto extraído do livro "Adélia Prado - Poesia Reunida", Ed. Siciliano - São Paulo, 1991, pág. 252.



<https://portalcm7.com/arquivo/direito-da-familia/direito-da-familia-tre-suas-4-vidas-sobre-casamento/>

Texto 3

O mundo

Eduardo Galeano

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

O livro dos abraços / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. — 9. ed. — Porto Alegre: L&PM, 2002. 270





Extensão de atividades

O romance e as relações interpessoais

Vamos ampliar nossos horizontes? Abaixo algumas sugestões de assuntos mencionados pela protagonista da obra *A menina que cavava com a caneta*.

Para conhecer um pouco da realidade da mulher muçulmana, acesse...

<http://www.islamemlinha.com/index.php/artigos/a-familia-muculmana/item/a-mulher-muculmana>

Para ler sobre relações interpessoais, acesse...

<http://silviapahins.com/4-tipos-de-relacoes-interpessoais-que-voce-precisa-reconhecer/>



<http://dobercoateatumuloblogspot.com.br/2014/08/a-mulher-muculmana-afegaa-do-sarae-de.html>

Para conhecer a história de Máximo Gorkí, citado por Alice no capítulo 5, acesse...

<http://brasilecola.uol.com.br/biografia/maksim-gorki.htm>

ou

<http://www.vermelho.org.br/noticia/272428-1>



Hora da autoavaliação

Vamos fazer uma autoavaliação?

Leia a questão e pinte a(s) estrela(s) de acordo com a legenda:

Sim ou muito..... ★★★★★

Mais ou menos..... ★★★★★

Não ou pouco..... ★★★★★



<http://blog.yourviews.com.br/review-congresso-e-commerce-brasil-vendas-2017/>

Você está compreendendo a leitura do romance?.....



Você compreendeu os textos lidos?



Você compreende o que são relações interpessoais?.....



Você tem muitos amigos?.....



Você respeita a opinião de seus colegas?.....



Você consegue se manter calmo em situações conflituosas?.....



Você perdoa com facilidade?.....



Você ajuda outras pessoas sem esperar nada em troca?



Você se considera uma pessoa generosa ou solidária ?.....



Você está gostando de produzir fanfics?



Módulo

05

O ROMANCE E OS ESPAÇOS

Objetivos:

- Propiciar reflexão e valorização a respeito do espaço onde se vive;
- Estabelecer diferenças entre zona rural e zona urbana;
- Refletir sobre vantagens e desvantagens de viver em cidades do interior.

Estudante:



Roda de conversa

O capítulo 5 ajuda a refletir sobre as condições de moradia enfrentadas pelo povo brasileiro.

- ♦ Alice e sua família foram obrigados a mudar de casa depois da morte da avó. O que significou para Alice sair da casa onde cresceu?
- ♦ Como aconteceu essa mudança? Foi justa? Alice gostou da nova moradia? Por que não houve brigas ou discussões a respeito da venda da casa de vovó Joanoca?
- ♦ Alice gostava de morar numa cidadezinha do interior? E você gosta do lugar onde vive? Quais são as vantagens e desvantagens de se morar distante dos grandes centros urbanos?
- ♦ Você se lembra da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado? Como são as condições de moradia dos meninos abandonados? É muito diferente das condições vivenciadas por Alice no romance? E é diferente de suas condições de moradia?



Hora do vídeo

Vamos assistir a um vídeo e refletir sobre a letra da canção *Luar do Sertão*.

Esta é uma toada sertaneja de autoria atribuída a Catulo da Paixão Cearense e cantada por vários artistas brasileiros. Seus versos valorizam o luar e a vida no sertão com expressividade e poesia.

<https://www.youtube.com/watch?v=aAKovur8A0A>



Hora da leitura

Texto 1

A mudança

A gente veio para a cidade e trouxe tudo o que tinha: latas de plantas, umas cinco galinhas num baú, um banco, camas, guarda-roupa sem porta. Pusemos tudo num caminhão. Um menino meu veio segurando o cachorrinho. O papagaio também veio.

Tinham contado lá na roça que a cidade tem de tudo: trabalho, oficina, hospital, escola, ônibus. Lá onde a gente vivia não dava mais para ficar. Era só capinar, colher, trabalhar para os fazendeiros ganhando uma miséria. Então resolvemos mudar.

Aqui a vida não é fácil. Arranjei trabalho na fábrica e controlo as máquinas. Faço todo dia a mesma coisa, o dia inteiro. Cansa mexer nas máquinas sem-

pre do mesmo jeito, e, se a gente se distrair, fica sem os dedos.

Ganho pouco e tenho de morar onde o aluguel é barato. A casa é bem simples e tem um pedaço de terra onde a gente plantou umas ervas de chá, couve, cheiro-verde. O dinheiro não dá para comprar muita coisa; até os meninos pequenos trabalham. Às vezes penso em voltar para a roça. Mas aqui meus filhos podem estudar, tem um muito esforçado que trabalha no supermercado e já está na oitava série. Na roça a vida é sossegada, tem muita natureza, não tem perigo de assalto. Mas a vida só é boa para quem é dono da terra. Lá a nossa vida não tem esperança nenhuma. Parece que ninguém liga para o povo da roça.

RODRIGUES, Rosicler Martins; Cidades. Brasileiras. São Paulo. Ed. Moderna – 1992



O romance e os espaços

Texto 2

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

(Carlos Drummond de Andrade)



Carlos Drummond de Andrade foi um poeta modernista brasileiro. Nasceu em Itabira, interior de Minas Gerais, em 1902. Alguns de seus poemas apresentam traços de pessimismo, ironia, humor ou cenas do cotidiano, como podemos ver em *Cidadezinha qualquer*. Drummond foi um dos maiores poetas brasileiros do século XX.

<http://www.algumapoesia.com.br/poesias/oesianet345.htm>

Texto 3



'MORRO DA FAVELA', OBRA DE TARSILA DO AMARAL DE 1924



Tarsila do Amaral é um ícone da arte brasileira. Foi pintora, desenhista e tradutora da primeira fase do movimento modernista do Brasil. Ela viveu entre 1886 a 1973. .

http://www.pinturabrasileira.com/artistas_bio.asp?codi=32

Texto 4



OBRA DE PEPEU RAMOS, ARTISTA COITEENSE

Pepeu Ramos é um pintor contemporâneo de Conceição do Coité, Ba, morador do povoado de Goiabeira. Através de suas obras, mostra um pouco da cultura do homem do campo da região sisaleira.



Texto 5

O romance e os espaços

Alagados

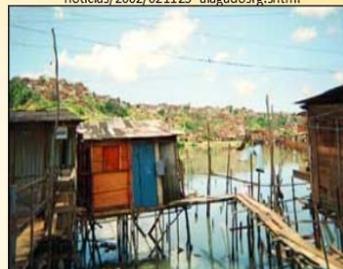
Todo dia o sol da manhã
Vem e lhes desafia
Traz do sonho pro mundo
Quem já não o queria
Palafitas, trapiches, farrapos
Filhos da mesma agonia
E a cidade que tem braços abertos
Num cartão postal
Com os punhos fechados da vida real
Lhes nega oportunidades
Mostra a face dura do mal

Alagados, Trenchtown, Favela da Maré
A esperança não vem do mar
Nem das antenas de Tv
A arte de viver da fé
Só não se sabe fé em quê
A arte de viver da fé
Só não se sabe fé em quê

Herbert Viana/Bi Ribeiro/João Barone

Esta é uma canção cantada pelo grupo musical Paralamas do Sucesso

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/021125_alagadosrg.shtml

**Hora da música**

<http://www.popsdiscos.com.br/detalhe.asp>



Vamos escutar o áudio da canção *Alagados*, de Paralamas do Sucesso?

**Hora do trabalho em grupo**

Discuta com seu grupo a respeito dos textos lidos, escolha um e apresente para os colegas de forma criativa. Vale tudo: desenho, painel, teatro, jogral, paródia, vídeo...

Mãos à obra!

<http://era.org.br/2012/09/os-dois-lados-da-moeda-aspectos-a-serem-considerados-nos-grupos-de-trabalho/>

**Extensão de atividades**

Para saber mais sobre a canção *Alagados*, de Paralamas do Sucesso e sobre a banda acesse...

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Alagados_\(can%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Alagados_(can%C3%A7%C3%A3o))

e

https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Paralamas_do_Sucesso

Para conhecer a história de Luíza Mahin (citada no capítulo 6 da obra *A menina que cavava com a caneta*), acesse...

<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroj/luizamahin>

e

<https://mardehistorias.wordpress.com/2009/11/10/luiza-mahin-e-a-consciencia-negra/>



<http://www.radiojotafm.com.br/noticias/os-paralamas-do-sucesso-voltam-a-campo-grande-com-album-novo/2756/>



O romance e seu texto



Hora da autoavaliação



<http://blog.yourviews.com.br/review-congresso-e-commerce-brasil-vendas-2017/>

Vamos fazer uma autoavaliação?

Leia a questão e pinte a(s) estrela(s) de acordo com a legenda:

- Sim ou muito..... ★★★★★
- Mais ou menos..... ★★★★★
- Não ou pouco..... ★★★★★

- Você conseguiu ler todo o romance?..... ★★★★★
- Você gostou da obra *A menina que cavava com a caneta*?..... ★★★★★
- Você conseguiu refletir sobre sua identidade?..... ★★★★★
- Você conseguiu perceber a importância das relações interpessoais no texto do romance?..... ★★★★★
- Você conseguiu valorizar mais o espaço onde mora a partir da leitura da obra?..... ★★★★★
- Você gostou da viagem a Monte Santo?..... ★★★★★
- Você tirou suas dúvidas e ampliou os horizontes de leitura com a autora do livro?..... ★★★★★
- Você conseguiu se comportar durante a viagem de modo a contribuir para o bom andamento da excursão?..... ★★★★★
- Você gostou da experiência de escrever fanfics?..... ★★★★★
- Você conseguiu tirar algumas lições do livro?..... ★★★★★
- Você conseguiu aproveitar o projeto para ampliar seus horizontes de leitura?..... ★★★★★
- Você buscou conhecer outras obras sugeridas no módulo didático?..... ★★★★★
- Você gostou de ter participado do projeto de leitura?..... ★★★★★
- Você vai continuar escrevendo fanfics?..... ★★★★★



APÊNDICE C – Inventário Sociocultural¹³⁷

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
 Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
 Colégio Estadual Rio Branco - CERB
 Orientadora: Antonilma Castro
 Professora Pesquisadora: Lucivania Lopes
 Estudante: _____

INVENTÁRIO SOCIOCULTURAL

Este formulário é um instrumento na coleta de dados para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos do 9º ano do Colégio Estadual Rio Branco.

Parte I – **Dados pessoais**

1. Qual é o seu sexo?
 - ❖ Feminino
 - ❖ Masculino

2. Quantos anos você tem?
 - ❖ 14 anos
 - ❖ 15 anos
 - ❖ 16 anos
 - ❖ 17 anos ou mais

3. Como você se considera?
 - ❖ Branco
 - ❖ Negro
 - ❖ Pardo
 - ❖ Indígena

4. Com quem você mora?
 - ❖ Com os pais
 - ❖ Só com a mãe
 - ❖ Só com o pai
 - ❖ Com os avós

Parte II – **Dados socioeconômicos**

5. Contando com você, quantas pessoas moram em sua casa?
 - ❖ 2 ou 3 pessoas
 - ❖ 4 pessoas
 - ❖ 5 pessoas
 - ❖ 6 ou mais pessoas

¹³⁷ Os alunos responderam às questões do Inventário Sociocultural, por meio da ferramenta digital *Google Forms*.

6. Você trabalha fora de casa?
 - ❖ Sim
 - ❖ Não

7. Se trabalha fora de casa, o que faz com o salário?
 - ❖ Ajuda nas despesas da casa.
 - ❖ Usa para comprar coisas para si.
 - ❖ Não tem salário porque não trabalha.

8. Em relação à renda familiar, quantas pessoas trabalham em sua casa?
 - ❖ Nenhuma. Sobrevivem dos programas assistenciais ou aposentadorias.
 - ❖ Apenas uma pessoa.
 - ❖ Duas pessoas.
 - ❖ Três pessoas ou mais.

9. Quais desses itens há em sua casa?
 - ❖ Computador com impressora
 - ❖ Smartphone
 - ❖ Acesso à internet

10. Você possui smartphone?
 - ❖ Sim
 - ❖ Não

11. Com qual frequência você usa o smartphone?
 - ❖ Sempre ou quase sempre
 - ❖ Eventualmente
 - ❖ Nunca

12. Com qual frequência você usa o computador?
 - ❖ Sempre ou quase sempre
 - ❖ Eventualmente
 - ❖ Nunca

13. Que meio de transporte você costuma utilizar?
 - ❖ Não utilizo. Ando a pé.
 - ❖ Bicicleta
 - ❖ Motocicleta
 - ❖ Ônibus
 - ❖ Carro de passeio

Parte III – Dados socioculturais

14. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?
 - ❖ Ensino Fundamental incompleto
 - ❖ Ensino Fundamental completo
 - ❖ Ensino Médio incompleto
 - ❖ Ensino Médio completo
 - ❖ Ensino Superior

15. Qual o nível de escolaridade de seu pai?
- ❖ Ensino Fundamental incompleto
 - ❖ Ensino Fundamental completo
 - ❖ Ensino Médio incompleto
 - ❖ Ensino Médio completo
 - ❖ Ensino Superior
16. Com qual frequência você vai ao teatro?
- ❖ Sempre ou quase sempre
 - ❖ Eventualmente
 - ❖ Nunca
17. Com qual frequência você vai ao cinema?
- ❖ Sempre ou quase sempre
 - ❖ Eventualmente
 - ❖ Nunca
18. Com qual frequência você vai ao jogo de futebol?
- ❖ Sempre ou quase sempre
 - ❖ Eventualmente
 - ❖ Nunca
19. Com qual frequência você vai à biblioteca?
- ❖ Sempre ou quase sempre
 - ❖ Eventualmente
 - ❖ Nunca
20. Com qual frequência você vai à igreja?
- ❖ Sempre ou quase sempre
 - ❖ Eventualmente
 - ❖ Nunca
21. Quando está na internet, quais são os recursos mais utilizados por você?
- ❖ Sites de leituras
 - ❖ Jogos
 - ❖ Músicas
 - ❖ Redes sociais
22. Quanto tempo por dia você costuma ficar nas redes sociais?
- ❖ Tempo nenhum
 - ❖ Aproximadamente 1 hora
 - ❖ Aproximadamente 2 horas
 - ❖ 3 horas ou mais

APÊNDICE D – Texto do Caça ao tesouro

Caça ao tesouro

Para entrega dos livros *A menina que cavava com a caneta*

Leitura é conhecimento
Leitura é instrumento profundo
Vamos então buscar crescimento
Pra ampliar nossa visão de mundo

Quem lê vê várias faces do mundo
Quem lê tem muito também a oferecer
Por isso sempre me inundo
Porque aos estudantes quero ajudar a crescer

Vamos fazer hoje então
Uma dinâmica interessante
É uma brincadeira com emoção
Onde todos têm que procurar de forma incessante

Temos prendas espalhadas
Pela área da escola
fiquem atentos às dicas dadas
Podem servir como uma "cola"

Cada dica vai lhe levar
A um local esconderijo
Se atenção você prestar
La você encontrará um livro

Devemos procurar na área

Bem rápido e ligeiro
Pode ser que tenho um
Próximo ao **cajueiro**

Você conhece nossa árvore primeira?
É o majestoso **pau-brasil**,
Símbolo da mata brasileira
Encontre lá um livro nota mil

Na **quadra de esportes**
Você pode encontrar
A menina que cavava com a caneta
Para ler e se emocionar.

Nessa brincadeira tem um presente
E uma história que encanta
Va correndo e encontre um livro
Escondido numa **planta**

Com muita alegria
Entre nesta brincadeira
Num **muro** tem um livro
Esta dica é de primeira.

Foram tantos livros na lista
Ta na hora de acabar aliás
Pra finalizar ache sem pista
Um livro de capa lilás

APÊNDICE E – Termos necessários à realização da intervenção



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Caro(a) Senhor(a) (ou responsável), seu filho (ou filha) está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa **SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO ROMANCE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**, a ser desenvolvida no **Colégio Estadual Rio Branco**, pela professora pesquisadora **Lucivania Silva Lopes Rios**, mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Feira de Santana. O objetivo desta pesquisa é ampliar a competência leitora dos estudantes através do letramento literário, com utilização do romance *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia. No percurso da pesquisa, os alunos serão convidados a participar de algumas atividades como questionário diagnóstico, leitura do romance proposto, rodas de leitura, viagem à cidade de Monte Santo para entrevista com a autora, discussões e produções de *fanfics*, *as quais* serão publicadas em um site e divulgadas por meio de uma *Fanpage* (página do *Facebook*), além da apresentação da obra lida, em um formato de café literário. Algumas atividades são comuns e estão presentes cotidianamente no universo escolar, porém se não tiver sua autorização, seu filho (ou filha) fica isento(a) da responsabilidade de executar as atividades propostas. É comum que alguns adolescentes se sintam envergonhados ou constrangidos ao expor sua opinião ou ao apresentar trabalhos, mas diante da importância da comunicação e da verbalização das ideias do indivíduo no mundo em que vivemos, ele(a) será motivado(a) a participar. No entanto, se o(a) senhor(a) preferir que ele(a) não participe desta pesquisa, ou que ele(a) desista no decorrer do processo, não haverá quaisquer problemas ou prejuízo, pois é um direito que lhe cabe. É bom registrar que o nome dos alunos participantes da pesquisa não será divulgado e que, durante a aplicação da proposta de intervenção, algumas conversas, dinâmicas e ações serão desenvolvidas para que seja assegurado o respeito às diferenças e às opiniões alheias; assim, haverá empenho pela manutenção do respeito à individualidade, aos desejos e aos limites dos estudantes participantes. Esta pesquisa será desenvolvida no segundo bimestre, em 33 aulas e um dia de viagem. É importante destacar que não haverá nenhum gasto ou pagamento para que o aluno participe deste estudo, sendo a pesquisadora responsável pelos custos do material didático, inclusive, do romance adotado; e, pelo deslocamento até a cidade de Monte Santo e suas despesas. Por meio deste documento, solicitamos a participação de seu filho (ou filha) nas atividades propostas, bem como a publicação de seus textos nas plataformas digitais, divulgação de suas fotografias (tiradas do decorrer das atividades propostas) na culminância do projeto e em uma dissertação de mestrado, na qual será publicado os resultados da referida pesquisa. Torna-se necessário esclarecer que, ao aceitar a participação de seu filho (ou filha) nesta proposta de intervenção, o(a) senhor(a) estará colaborando para melhorar a proficiência leitora dele(a). Se houver necessidade de ressarcimento, a professora pesquisadora se responsabilizará por fazê-lo. E ainda, há direito à indenização, caso seu filho (ou filha) sofra algum prejuízo causado por este estudo. Quando o estudo for concluído, os resultados serão publicados numa dissertação de mestrado e em revistas e eventos científicos (congressos, seminários...) e qualquer pessoa poderá ter acesso a elas; inclusive, uma cópia da dissertação ficará disponível na escola. As informações colhidas ficarão guardadas com a professora pesquisadora por um período de cinco anos, depois serão destruídas. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora **Lucivania Silva Lopes Rios**, no Colégio Estadual Rio Branco, localizado no distrito de Juazeirinho, Conceição do Coité- Ba ou entrar em contato pelo telefone da escola (75) 3218-1138. O(a) senhor (a) receberá uma via deste termo onde consta o contato da escola e o endereço da pesquisadora, para que faça seus esclarecimentos agora ou a qualquer período da proposta de intervenção. Em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas ou em caso de reclamação ou qualquer denúncia sobre este projeto de pesquisa poderá entrar em contato com o Conselho de Ética da UEFS (CEP/UEFS) pelo telefone (75) 3161-8067 ou pelo e-mail para cep@uefs.br.

Conceição do Coité - BA, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável pelo participante da pesquisa

Lucivania Silva Lopes Rios – Professora pesquisadora

Profa. Dra. Antonilma Santos de Almeida Castro – Orientadora



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MENOR
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Caro aluno (ou aluna), você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO ROMANCE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**, a ser desenvolvida no **Colégio Estadual Rio Branco**, sob a responsabilidade da professora pesquisadora **Lucivania Silva Lopes Rios**, mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Essa pesquisa pretende apresentar práticas de leitura literária com romance *A menina que cavava com a caneta*, de Sarah Correia, e com outros textos que farão parte do trabalho. A ideia é tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas. O objetivo do projeto é ampliar sua competência leitora. Como está matriculado (a) no 9º ano desta unidade de ensino e está prestes a ingressar no Ensino Médio, você e seus colegas foram escolhidos (as) para participarem deste projeto de pesquisa. Caso não tenha interesse neste estudo, você não será obrigado (a), pois é um direito que lhe cabe. Não haverá perda de aprendizagem ou prejuízo de nota. Caso aceite participar, você terá a oportunidade, no decorrer da pesquisa, de desenvolver, juntamente com seus colegas, algumas atividades como questionários, leitura do romance, dinâmicas, viagem à cidade de Monte Santo para entrevista com a autora, rodas de leitura, discussões e produções de *fanfics*, as quais que serão publicadas em um site, e divulgadas por uma *Fanpage* (página do *Facebook*), além da apresentação da obra, no formato de café literário. É comum que alguns adolescentes se sintam envergonhados ou desconfortáveis para expor suas opiniões ou para apresentar trabalhos. Caso isso aconteça, a professora lhe procurará para uma conversa e encontrará outra maneira para que você participe do estudo. Você não será obrigado a fazer o que não quiser; e, se decidir não participar, não haverá prejuízo algum para você, mesmo que seu responsável autorize sua participação. A decisão é exclusivamente sua. Mas vale registrar, que esta proposta de intervenção pode lhe despertar o gosto pela literatura e melhorar sua leitura. É bom registrar que, durante a aplicação desta pesquisa, algumas conversas, dinâmicas e ações serão desenvolvidas para que você e seus colegas reflitam sobre questões éticas e sobre o respeito às diferenças e às opiniões dos outros. É importante destacar que não haverá nenhum gasto ou remuneração decorrentes desta pesquisa. Todo material didático será de responsabilidade da professora pesquisadora, inclusive, a compra do romance e as despesas para a viagem à cidade de Monte Santo; entretanto, se houver algum prejuízo durante a proposta de intervenção, você será reembolsado pela pesquisadora. Por meio deste documento, solicitamos sua participação nas atividades propostas, bem como a publicação de seus textos nas redes sociais e a divulgação de suas fotografias (tiradas do decorrer das atividades propostas) na culminância do projeto e em uma dissertação de mestrado. Quando o estudo for concluído, os resultados serão publicados na referida dissertação e em revistas e eventos científicos, como congressos ou seminários. Mas não se preocupe, pois o seu nome e o de seus colegas não serão revelados, e você poderá ter acesso aos resultados, assim que o material for publicado, pois uma cópia da dissertação ficará disponível na escola. Caso tenha algo que não tenha conseguido entender, converse com a professora pesquisadora para que lhe explique ou com um adulto. As informações recolhidas ficarão guardadas com a professora pesquisadora por um período de cinco anos, depois serão destruídas. Você receberá uma via deste termo e, se tiver algo que não tenha entendido, pode pedir explicação. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela professora **Lucivania Silva Lopes Rios**, na própria escola. Em caso de reclamação sobre questões éticas ou qualquer denúncia sobre este projeto de pesquisa poderá procurar o Conselho de Ética da UEFS (CEP/UEFS) pelo telefone (75) 3161-8067 ou pelo e-mail cep@uefs.br.

Conceição do Coité - BA, _____ de _____ de _____

 Assinatura do participante da pesquisa

 Lucivania Silva Lopes Rios – Professora pesquisadora

 Profa. Dra. Antonilma Santos de Almeida Castro – Orientadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Termo de autorização de uso de imagem

_____, menor de idade, aluno do Colégio Estadual Rio Branco, Distrito de Juazeirinho, Conceição do Coité, Ba, neste ato devidamente representado por _____ seu (sua) responsável legal, brasileiro(a), portador da Cédula de identidade RG n° _____, residente _____.

Autorizo o uso de minha imagem para impressão de fotos para exposição na culminância do projeto *Sendas do letramento literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção* e para utilização na dissertação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana, da professora pesquisadora Lucivania Silva Lopes Rios. Por esta ser expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos relacionados à minha imagem e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Conceição do Coité, Ba, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Menor

Assinatura do(a) Responsável Legal



Colégio Estadual Rio Branco

SOLICITAÇÃO

Solicito sua autorização para que o aluno _____ faça uma viagem à cidade de Monte Santo, no dia ___/___/___, com saída às ___ horas e retorno às ___ horas, para que se cumpra uma etapa do projeto SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO ROMANCE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 9º ano, do Colégio Estadual Rio Branco. A partir do direcionamento dado pelos PCNs, as instituições escolares precisam valorizar o trabalho com a literatura, a fim de que haja promoção das interações que acontecem na sociedade e para a reflexão de questões voltadas para a cidadania e humanização do ser. Para efetivação de um letramento literário, é importante que o educando faça leituras de textos literários e participe de práticas e eventos sociais que envolvam a interação entre leitor e escritor. Nesta viagem, o aluno terá a oportunidade de conhecer e entrevistar a escritora Sarah Correia, cuja obra “A menina que cavava com a caneta” norteia o trabalho de pesquisa desenvolvido em sala. Vale ressaltar que toda a despesa com os custos da viagem é de responsabilidade da professora pesquisadora; e ainda, que cada aluno terá direito a um acompanhante maior de idade, se for da vontade dele ou de seus pais. Qualquer dúvida, pode entrar em contato através do telefone celular (75) 99975-3221.

Atenciosamente,

Conceição do Coité, _____ de _____ de _____

- () Autorizo
 () Não autorizo

 Assinatura do Responsável

 Lucivania Silva Lopes Rios- Professora Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – Prints de *fanfics* nas plataformas digitais

Um amor, uma entrega

Alice era uma leitora nata e Bruno era um rapaz bonito que também adorava ler. Certo dia, em meio a uma tarde chuvosa, se conheceram. Começaram a conversar e viram o quanto tinham em comum: o gosto por filmes, por livros, por esportes. Eles combinavam em exatamente tudo.

Uma conversa, que poderia ter sido apenas uma conversa boba de uma tarde chuvosa, transformara-se em uma bela amizade. Ele falava sobre seu dia no escritório, e seus desabaços sobre sua família e amigos. Ela o compreendia, e também se abria com ele, falando sobre sua vida e seus amigos na faculdade.

Aquela amizade cresceu, e certo dia ela disse "te amo" (sim, ela, pois ele era muito tímido para isso). Como se estivesse esperando por aquelas palavras há muito tempo, ele soltou um grito de felicidade, e disse um grande "EU TAMBÉM TE AMO" para ela. Foi um momento mágico, e foram várias juras de amor. Agora eles eram um casal, e todos sabiam disso.

Os cartões de Natal, os aniversários. O tempo foi passando e o sentimento que um nutria pelo outro aumentava cada vez mais. Claro, nesse tempo ocorreu uma vez ou outra certas discussões. Mas tudo isso era passageiro, e logo o casal estava unido novamente, e com a relação mais fortalecida.

Certo dia, Alice pediu para Bruno levá-la para casa, tinha que ser naquela noite, ela o desejava naquela hora. Ela se entregou a ele e fizeram amor por horas.

Desconfiança, ciúmes, nada disso importava. Aquela casal de jovens vivia feliz simplesmente por terem um ao outro. Eles se amavam e era o que bastava.

Cavando com a caneta

Suzana Oliveira
9 de julho

A menina que amou ler livros

Alice era uma garota linda e tímida, talvez consequência de não ter mãe por perto e por seu pai ser alcoólatra, mas não gostava de ler. Com o passar dos anos, ela conheceu um garoto chamado Lucas. Ele era muito bonito e inteligente. Ele gostava de ler livros e não tinha tempo para namorar.

Ao saber disso, Alice ficou triste, pois não sabia o que fazer para tentar agradar aquele garoto por quem estava interessada. Ela pensou e comentou com a amiga Eurídice, que prometeu ajudá-la. Então, a amiga disse que se Lucas gostava de ler, era para Alice fazer do mesmo jeito, fazer da mesma forma que ele: se interessando pelos livros.

Ao receber este conselho da amiga, Alice não pensou duas vezes e foi lá atrás de um livro para ler. De tanto ler os livros, o menino começou a se aproximar dela para comentar sobre as leituras e acabou gostando dela. Mas Alice amou tanto ler livros que acabou gostando deles e esqueceu-se do garoto. Até que passaram alguns dias e Alice comentou com Eurídice que tinha esquecido o garoto. Porém, certo dia, justamente na biblioteca, ela conheceu outro garoto chamado Bruno e aí ela se torna verdadeiramente apaixonada por ele, mas continua lendo livros e a paixão cada dia mais intensa.

Um dia, a menina toma coragem para se apresentar para o garoto. Eles se conhecem e Bruno chama Alice para tomar sorvete e ela, com um sorriso no rosto, aceita. E assim começa uma história de amor entre ela, Bruno e os livros e tudo fica lindo.

11 curtidas, 2 comentários

Sarah Correia Lindo
Curtir · Responder · 14 sem

Suzana Oliveira respondeu · 1 resposta

Sarah Correia Ivan Santtana
Curtir · Responder · 14 sem

Escreva um comentário...

ANEXO B – Avaliação final da intervenção



Avaliação

AVALIAÇÃO

Objetivo:

- Refletir sobre as dificuldades encontradas e aprendizados adquiridos através da leitura do romance e das atividades propostas no módulo didático.

Estudante: XXXXXXXXXX



Hora da avaliação

Este é o momento e o espaço de você avaliar todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto de leitura de *A menina que cavava com a caneta*.

Escreva quais foram as dificuldades encontradas e as aprendizagens adquiridas; anote os pontos positivos e os pontos negativos; escreva sugestões para os próximos trabalhos com leitura e registre o que achou mais (ou menos) interessante. Seja sincero (a)!



https://pt.wikipedia.org/wiki/A_menina_que_cavava_com_a_caneta

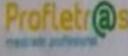
O projeto de leitura começou de uma forma muito interessante, foi feita uma capa dos livros, foi mais incentivado a querer participar mais. Realizou muita coisa boa, as visitas a biblioteca foram bem divertidas, e mais ensinou mais sobre livros.

As atividades e os trabalhos foram legais, foram atividades diferentes das outras pois agente se divertia e aprendia, pro'vania também mais ensina de uma maneira diferente, agente podia dar opinião nas atividades e expressar as nossas sentimentos.

O livro que foi usado no projeto foi maravilhoso, me ensinou muitas coisas, como foi exemplo a menina desistir das massas sembar.

Eu gostei de tudo principalmente do último dia, só não gostei muito feliz por não ter ido na viagem.

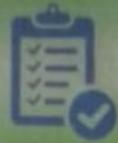
Em fim eu nunca vou esquecer do q-ano, foi tanta coisa desse projeto de leitura maravilhoso, obrigada pro'vania por ter nos proporcionado tudo isso.



A magia do romance na escola 39



Avaliação



AVALIAÇÃO

Objetivo:

- Refletir sobre as dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas através da leitura do romance e das atividades propostas no módulo didático.

Estudante: _____



Hora da avaliação

Este é o momento e o espaço de você avaliar todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto de leitura de *A menina que cavava com a caneta*.

Escreva quais foram as dificuldades encontradas e as aprendizagens adquiridas; anote os pontos positivos e os pontos negativos; escreva sugestões para os próximos trabalhos com leitura e registre o que achou mais (ou menos) interessante. Seja sincero (a)!



O projeto de leitura remonta da literatura clássica para a magia do romance, teve seus encantos e suas vantagens, por um lado foi maravilhoso, ao contrário, as dinâmicas, por outro foi um pouco ruim, teve algumas dificuldades em produzir as questões, a execução a manter não pude ir, mais foi muito bom.

A parte foi uma das melhores partes do projeto, criei a autora do livro "a menina que cavava com a caneta", a construção do aditório com vários pontos dos momentos, mais a melhor parte da parte foi aquele abraço maravilhoso, que não teve preço.

O livro "a menina que cavava com a caneta" me mostrou como a vida é, que precisamos saber e acreditar em nossos sonhos, que moramos no mundo da Bahia tem suas vantagens e também seus encantos, que precisamos valorizar a nossa época.

Ami o projeto, independente das dificuldades foi maravilhoso.



AVALIAÇÃO

Objetivo:

- Refletir sobre as dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas através da leitura do romance e das atividades propostas no módulo didático.

Estudante: _____

Hora da avaliação

Este é o momento e o espaço de você avaliar todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto de leitura de *A menina que cavava com a caneta*.

Escreva quais foram as dificuldades encontradas e as aprendizagens adquiridas; anote os pontos positivos e os pontos negativos; escreva sugestões para os próximos trabalhos com leitura e registre o que achou mais (ou menos) interessante. Seja sincero (a)!

O projeto de leitura foi um projeto muito legal, divertido, interessante. Gostei tanto que já sinto saudade.

No começo eu achei chato, pois não gostava de ler, mais como a professora ela queria que nós nos comprometêssemos mais, logo aprendemos a ler, pois se não fosse ela eu não teria a oportunidade de ler o livro e conhecer um pouco sobre o mundo dos livros.

Sobre o projeto eu amei, pois foi uma forma de eu desempenhar na leitura. Gostei de ter ido para a viagem pois tive a oportunidade de conhecer um lugar maravilhoso. Achei a comida da viagem principalmente o curauá.

Não me arrependo por nada, eu só espero que a professora possa fazer outro projeto desse, amei a peça, amei ver um pouco do ce. amei ver o poema, e também amei o abraço que nós deu, aquele abraço foi o melhor.

Espero que possa em outro dia ter mais essa oportunidade de ter outro projeto desse, vou ter a sua gentileza em participar.

Até mais pra. Olg por lutar por nós!

<https://peripetufha.wordpress.com/2015/11/01/avaliacao-da-aprendizagem/>

Profletr@

A magia do romance na escola 39

Avaliação



AVALIAÇÃO

Objetivo:

- Reflete sobre as dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas através da leitura do romance e das atividades propostas no módulo didático.

Estudante: _____



Hora da avaliação

Este é o momento e o espaço de você avaliar todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto de leitura de *A menina que cavava com a caneta*.

Escreva quais foram as dificuldades encontradas e as aprendizagens adquiridas; anote os pontos positivos e os pontos negativos; escreva sugestões para os próximos trabalhos com leitura e registre o que achou mais (ou menos) interessante. Seja sincero (a)!



O projeto de leitura *Santos do Sítio* - uma leitura literária pela magia do romance foi bom porque nos ajudamos mais na leitura, aprendemos o que são poemas e poemas e a chance de produzir textos relacionados a obra "A menina que cavava com a caneta" durante o projeto fizemos vários outros como o caso - poema que foi muito legal, tivemos vários outros na biblioteca com alguns visitantes que nos apresentaram algumas obras como "Capitão da meia", "O Pequeno Príncipe" vários outros que fizeram parte da obra "A menina que cavava com a caneta" queria dizer que foi uma ótima escolha a professora tem escolhido a obra "A menina que cavava com a caneta" fizeram uma viagem a Monte Santo lá que implicitamente não pode ir, entre outros dinâmicas.

No final do projeto planejamos fazer uma festa para todos que apresentamos para toda a escola com a participação especial da autora da obra Sarah Correia, Antamirna e a irmã de Sarah Correia com o fim de um almoço inesquecível!

Obrigada por ter escolhido a nossa turma!
Tá Amarela



ANEXO C – Termos de autorização da intervenção

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

Colégio Estadual Rio Branco

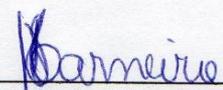
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO

Eu, Ana Lúcia Silva Carneiro, gestora do Colégio Estadual Rio Branco, localizado no distrito de Juazeirinho, em Conceição do Coité, Ba, autorizo a realização da proposta de intervenção do projeto de pesquisa intitulado Sendas do Letramento Literário: uma proposta de intervenção com a magia do romance. O referido projeto será aplicado numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa. Estou ciente de que a professora Lucivania Silva Lopes Rios, mestranda e pesquisadora do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual de Feira de Santana, poderá utilizar os espaços da unidade escolar para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Ressalto ainda que reconheço a relevância da pesquisa para o aprimoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura e que a professora pesquisadora prestou os esclarecimentos necessários para a compreensão da proposta, prevista para ser aplicada no 1º semestre de 2018.

Declaro ainda estar ciente de que a proposta de intervenção em questão será realizada mediante parecer ético a ser emitido pelo Conselho de Ética da instituição proponente, Universidade Estadual de Feira de Santana, cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS4 466/12 e 510/16. Assim, esta instituição está ciente de suas responsabilidades na condição de coparticipante desse projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessárias para garantia desses elementos: segurança e bem-estar.

Conceição do Coité- BA, 20 de outubro de 2017



Ana Lúcia da Silva Carneiro
Diretora

Ana Lúcia da Silva Carneiro
Diretora
Port. 3121/2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

Profletras
 mestrado profissional

Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte

Feira de Santana /BA - CEP 44.036-900

Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br

www.profletrasuefs.wordpress.com

Eu, Antonilma Santos Almeida Castro, docente da Universidade Estadual de Feira de Santana, confirmo orientação da aluna Lucivania Silva Lopes Rios, pesquisadora e estudante do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, a realizar a pesquisa intitulada **SENDAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO PELA MAGIA DO ROMANCE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**, a qual prevê uma intervenção em unidade escolar do sistema público estadual de ensino.

Saliento a relevância da orientação em uma pesquisa para estimular o espaço de interlocução entre professor e discente objetivando o acompanhamento acadêmico para a elaboração do trabalho no final do curso, com vistas a ampliar as concepções e os conhecimentos teóricos da orientanda.

Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e sua complementação CNS 510/16, ao tempo em que declaro estar ciente de minhas corresponsabilidades como orientadora da pesquisa supracitada e, por isso mesmo, coparticipante das ações desenvolvidas ao longo da intervenção, e de nosso compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

Assino a presente declaração em 02 vias de igual teor e forma.

Feira de Santana, 23 de outubro de 2017.

Antonilma Santos Almeida Castro

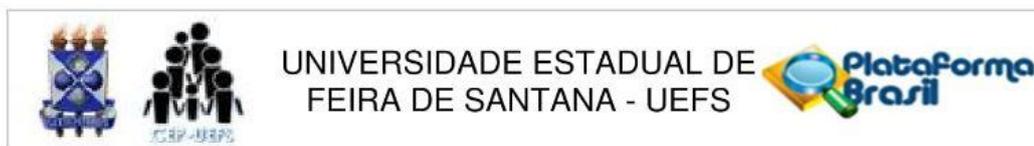
Antonilma Santos Almeida Castro

Orientadora Responsável

Matrícula 713848919

CPF: 332.945.695.72

ANEXO D – Parecer de aprovação do Conselho de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sendas do Letramento Literário: uma proposta de intervenção com a magia do romance

Pesquisador: LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79264117.8.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.459.863

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de mestrado de Lucivania Silva Lopes Rios, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação da professora Dra. Antonilma Santos Almeida Castro.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS

Plataforma
Brasil

Continuação do Parecer: 2.459.863

Justificativa de Ausência	Termos_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx	20/10/2017 22:06:55	LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS	Aceito
Folha de Rosto	images.pdf	20/10/2017 22:04:05	LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS	Aceito
Cronograma	cronograma_projeto.docx	16/10/2017 19:16:07	LUCIVANIA SILVA LOPES RIOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 03 de Janeiro de 2018

Assinado por:
Pollyana Pereira Portela