



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**



MELINA DE PAULO

**A CONTEMPORANEIDADE E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Uberaba/MG

2021

MELINA DE PAULO

**A CONTEMPORANEIDADE E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Estudos Literários) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fani Miranda Tabak

Uberaba/MG

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

Paulo, Melina de
P355c A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino
fundamental II / Melina de Paulo. -- 2021.
150 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Letra-
mento. 4. Ensino fundamental. I. Tabak, Fani Miranda. II. Universidade
Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

MELINA DE PAULO

**A CONTEMPORANEIDADE E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Estudos Literários) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Uberaba, 06 de maio de 2021

Banca Examinadora:

Dr^a. Fani Miranda Tabak – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr^a. Deolinda de Jesus Freire
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr^a. Aline Taís Cara Pinezi
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Documento assinado eletronicamente por **DEOLINDA DE JESUS FREIRE, Professor do Magistério Superior**, em 06/05/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



Documento assinado eletronicamente por **FANI MIRANDA TABAK, Professor do Magistério Superior**, em 06/05/2021, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALINE TAÍS CARA PINEZI, Usuário Externo**, em 10/05/2021, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0524726** e o código CRC **34688608**.

A todos os meus alunos, que me ensinam muito
sobre a educação e, principalmente, sobre a vida.

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o momento de agradecer a todos aqueles que estiveram ao meu lado para que eu pudesse trilhar essa jornada. Essa dissertação é a materialização de uma caminhada na qual várias pessoas importantes não me deixaram sozinha. Por essa razão, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por seu infinito amor, pela tranquilidade que me foi concedida nas horas de angústia e pela força que me foi enviada nos momentos de fraqueza.

Aos meus pais, Angelica e Vicente, por toda dedicação e amor, por sempre apoiar incondicionalmente as minhas empreitadas e por me fazer crer que, independentemente de todas as dificuldades, com determinação, eu sempre seria capaz de alçar voos maiores.

Ao Caio, por todo afeto, toda paciência; por ter sido uma âncora afetiva e emocional fundamental para mim, apesar de todo o tempo em que este trabalho me tornou ausente.

Ao meu irmão Felipe e à Renata, pelo afago, pela generosidade e todas as palavras de incentivo que foram determinantes durante este período.

À Prof^a. Dr^a. Fani Miranda Tabak, minha querida orientadora, pela disponibilidade, pela generosidade e pela atenção dispensadas a mim no decurso desses anos.

À Prof^a. Dr^a. Deolinda de Jesus Freire, à Prof^a. Dr^a. Maria Alice Ribeiro Gabriel e à Prof^a. Dr^a. Aline Taís Cara Pinezi pelas valiosas contribuições durante o período de avaliação.

Ao corpo docente do ProfLetras, Campus de Uberaba, UFTM, que, através de suas preciosas lições, reforçaram a minha fé na busca por uma educação que transforma e liberta.

Aos meus amigos do ProfLetras, com quem partilhei experiências na área acadêmica e que muito contribuíram para que eu pudesse concretizar esse sonho. Patrícia, Crysleine, Talita, Valdeir, Vera, Márcia, Luzia, Girlane, Adriana... Sigo na certeza de que juntos tivemos uma caminhada mais alegre. A vocês, todo o meu carinho e estima.

Às amigas Simone e Yammara, que seguraram as minhas mãos durante todo o processo. Sem o apoio de vocês, nada disso seria possível.

Aos colegas do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM-Uberaba) e da Escola Estadual Minas Gerais (Uberaba-MG) por todo companheirismo de sempre.

Na impossibilidade de nomear todos os amigos, familiares, colegas de profissão e alunos, finalizo agradecendo a todos aqueles que sempre demonstraram carinho e disponibilidade reconfortantes ao longo deste percurso.

Este momento de alegria e realização é resultado do amparo e estímulo de todos vocês!

“O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação.

Ele é aquilo que a educação faz dele.”

Immanuel Kant (1999, p.15)

RESUMO

Alinhados a uma nova realidade, em que o mundo digital, mais do que nunca, tornou-se a principal ferramenta de interação social, é fundamental reconhecer que as práticas de letramento literário precisam ser repensadas para que possam dialogar melhor com as gerações nativas digitais. Ainda que as mais recentes pesquisas sinalizem um aumento do interesse pela leitura, em uma análise preliminar, percebemos que os alunos, ao selecionar livremente, optam por textos rasos, *best-sellers* com fórmulas prontas, rápidas e fáceis em que a formulação de hipóteses não é necessária. Assim, faz-se cada vez mais necessário desenvolver estratégias para provocar o leitor por meio da noção do estranhamento, tirando-o da letargia mental em que se encontra, através da visão enriquecida da realidade proporcionada por este incrível universo. Diante deste cenário, a proposta de nosso estudo é, através de uma pesquisa-ação, analisada a partir de um viés qualitativo, apresentar um projeto de intervenção desenvolvido no intento de acompanhar o processo de letramento literário, em turmas dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública de Uberaba-MG, entendendo melhor a relação/processo dos alunos com a leitura na atualidade, visando ao desenvolvimento/aprimoramento de algumas competências básicas, reconhecidas como valiosos instrumentos na aquisição do conhecimento. Espera-se despertar o interesse pela leitura literária clássica ao relacionar textos literários e produtos culturais de entretenimento contemporâneos, como filmes, jogos e redes sociais, buscando, assim, a integração da tecnologia e o processo de letramento literário para ampliar o repertório cultural do aluno. Nosso estudo fundamenta-se nas teorias de efeito estético e recepção propostas por Iser e Jauss, assim como nos documentos oficiais (Base Nacional Curricular - BNCC), que norteiam a Educação Básica em nosso país. Além disso, buscamos amparo em diversos pesquisadores acerca da teoria literária aplicada à recepção, como Chartier, Calvino, Cosson, Zilberman, Lajolo, Resina, Reimão, Zappone, dentre outros, não menos importantes. Esperamos que o caminho trilhado se mostre como uma inspiração para o aprimoramento de nossas práticas pedagógicas com vistas a ampliar as competências leitoras de nossos alunos, proporcionando a formação de uma comunidade leitora capaz de deleitar-se com toda a dor e alegria que só a literatura pode proporcionar.

Palavras-chave: Literatura, letramento literário, ensino fundamental

ABSTRACT

Aligned with a new reality, in which the digital world, more than ever, has become the main tool of social interaction, it is essential to recognize that literary literacy practices need to be rethought so that they can better dialogue with generations digital natives. Although the most recent research signals an increased interest in reading, in a preliminary analysis, we realize that students, when selecting freely, opt for shallow texts, bestsellers with ready-made formulas, quick and easy in which the formulation of hypotheses is not necessary. Thus, it is increasingly necessary to develop strategies to provoke the reader through the notion of strangeness, taking him out of the mental lethargy in which he finds himself, through the enriched vision of reality provided by this incredible universe. In view of this scenario, the proposal of our study is, through action research, analyzed from a qualitative bias, to present an intervention project developed in order to follow the process of literary literacy in classes of the final years of elementary school of a public school of Uberaba-MG, better understanding the relationship/process of students with reading today, aiming at the development/improvement of some basic skills, recognized as valuable instruments in the acquisition of knowledge. It is expected to arouse interest in classical literary reading by relating literary texts and contemporary cultural entertainment products, such as films, games, and social networks, thus seeking the integration of technology and the process of literary literacy to expand the student's cultural repertoire. Our study is based on the theories of aesthetic effect and reception proposed by Iser and Jauss, as well as on the official documents (National Curriculum Base - BNCC), which guide Basic Education in our country. In addition, we seek support from several researchers about the literary theory applied to reception, such as Chartier, Calvino, Cosson, Zilberman, Lajolo, Resina, Reimão, Zappone, among others, no less important. We hope that the path trodden will be an inspiration for the improvement of our pedagogical practices with a view to expanding the reading skills of our students, providing the formation of a reading community capable of delight in all the pain and joy that only literature can provide.

Keywords: Literature, literary literacy, elementary school

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Imagens do jogo Dark Stories (versão <i>on-line</i>) disponibilizado através de um aplicativo de celular para as plataformas Android ou iOS e desenvolvido pelo estúdio Treebit Technologies.....	70
Figura 02 –	Versão física do jogo Black Stories (BÖSCH, 2004)	70
Figura 03 –	Jogo Story Cubes , lançado através da Galápagos Jogos (O’CONNOR, 2005)	79
Figura 04 –	Alunos na plateia se preparando para o início dos debates.....	92
Figura 05 –	Alunos representantes da defesa do acusado fazendo as suas considerações enquanto a jornalista registra as suas falas.....	93
Figura 06 –	Apresentação dos enigmas durante o jogo Dark Stories	95
Figura 07 –	Depoimentos dos alunos sobre o jogo Dark Stories no <i>Padlet</i>	96
Figura 08 –	Fragmento do vídeo “Maria Angula” apresentado aos alunos.....	97
Figura 09 –	Imagem com fragmento da apresentação de um dos grupos.....	99
Figura 10 –	Convite produzido para a sessão de cinema.....	100
Figura 11 –	Imagem da transmissão e foto de um aluno durante a exibição do filme.....	100
Figura 12 –	Nuvem de palavras gerada a partir das respostas dos alunos.....	101
Figura 13 –	Edição de O cão dos Baskerville (DOYLE, 2019) disponível na Plataforma Árvore Livros	103
Figura 14 –	Desenhos de Sidney Paget organizados para apresentação em <i>slides</i>	105
Figura 15 –	Linha do tempo criada no <i>Padlet</i> para acompanhamento coletivo da leitura ...	107
Figura 16 –	Trecho da conversa com o aluno no <i>WhatsApp</i> sobre Among Us	109
Figura 17 –	Imagem da tela inicial de uma partida do jogo Among Us	110
Figura 18 –	Código QR utilizado para acesso e imagem da tela da página Roll the dice simulando o sorteio de um termo.....	112
Figura 19 –	Página inicial do site Investigadores Literários	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Dados referentes à questão 01 do questionário Q1.....	51
Gráfico 02 – Dados referentes à questão 02 do questionário Q1.....	51
Gráfico 03 – Dados referentes à questão 03 do questionário Q1.....	52
Gráfico 04 – Dados referentes à questão 04 do questionário Q1.....	52
Gráfico 05 – Dados referentes à questão 05 do questionário Q1.....	53
Gráfico 06 – Dados referentes à questão 06 do questionário Q1.....	54
Gráfico 07 – Dados referentes à questão 07 do questionário Q1.....	55
Gráfico 08 – Dados referentes à questão 08 do questionário Q1.....	56
Gráfico 09 – Dados referentes à questão 09 do questionário Q1.....	57
Gráfico 10 – Dados referentes à questão 10 do questionário Q1.....	58
Gráfico 11 – Dados referentes à questão 11 do questionário Q1.....	59
Gráfico 12 – Dados referentes à questão 12 do questionário Q1.....	60
Gráfico 13 – Dados referentes à questão 13 do questionário Q1.....	60
Gráfico 14 – Dados referentes à questão 13 do questionário Q1.....	61
Gráfico 15 – Dados referentes à questão 14 do questionário Q1.....	61
Gráfico 16 – Dados referentes à questão 01 do questionário Q2.....	84
Gráfico 17 – Dados referentes à questão 03 do questionário Q2.....	84
Gráfico 18 – Dados referentes à questão 05 do questionário Q2.....	84
Gráfico 19 – Dados referentes à questão 04 do questionário Q2.....	85
Gráfico 20 – Dados referentes à questão 06 do questionário Q2.....	86
Gráfico 21 – Dados referentes à questão 07 do questionário Q2.....	86
Gráfico 22 – Dados referentes à questão 02 do questionário Q2.....	87
Gráfico 23 – Dados referentes à questão 01 do questionário Q3.....	117
Gráfico 24 – Dados referentes à questão 05 do questionário Q3.....	117
Gráfico 25 – Dados referentes à questão 06 do questionário Q3.....	118
Gráfico 26 – Dados referentes à questão 07 do questionário Q3.....	119
Gráfico 27 – Dados referentes à questão 03 do questionário Q3.....	120
Gráfico 28 – Dados referentes à questão 04 do questionário Q3.....	121
Gráfico 29 – Dados referentes à questão 02 do questionário Q3.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Etapas de desenvolvimento do Plano de Intervenção.....	34
Quadro 02 – Etapas da Fase II – Montando o quebra-cabeça.....	64

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Avaliação de Título
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
HQs	Histórias em Quadrinhos
LDG	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBS	Olimpíada Brasileira do Saber
ONC	Olimpíada Nacional de Ciências
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Resultados IDEB.....	47
Tabela 02 – Resultados PROEB (Língua Portuguesa)	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A LITERATURA EM SALA DE AULA NO BRASIL: BREVE ANÁLISE.....	20
2.1	A LEITURA E A MEDIAÇÃO	27
3	FASE I – COLETANDO EVIDÊNCIAS: OITIVAS	33
3.1	O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE TRABALHO	33
3.2	APRECIACÕES PRELIMINARES: BASE TEÓRICA	36
3.2.1	Sherlock Holmes: o grande desafio	41
3.3	CONTEXTO ESCOLAR	45
3.3.1	Análise de dados: investigação dos questionários.....	50
3.4	INVESTIGADORES LITERÁRIOS: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	62
3.4.1	Primeira missão: Júri simulado a partir da obra Labirinto no escuro, de Luís Dill	64
3.4.2	Segunda missão: <i>Dark Stories</i>	69
3.4.3	Terceira missão: A hora do conto	71
3.4.4	Quarta missão: Conhecendo o universo de Sherlock Holmes (filme e jogo).....	73
3.4.5	Quinta missão: Leitura de O cão dos Baskerville, de Conan Doyle (2019).....	76
3.4.6	Sexta missão: Construindo contos a partir do <i>Story Cubes</i>	78
4	FASE II – MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA	81
4.1	ISOLAMENTO SOCIAL: ADEQUANDO NOSSA PROPOSTA	81
4.2	DIÁRIO DE BORDO: RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS	90
4.2.1	Primeira missão: Júri Simulado.....	90
4.2.2	Segunda missão: <i>Dark Stories</i>	94
4.2.3	Terceira missão: A hora do conto	96
4.2.4	Quarta missão: O universo de Sherlock Holmes	100
4.2.5	Quinta missão: Leitura coletiva da obra O cão dos Baskerville (DOYLE, 2019)	102
4.2.6	Sexta missão: Construindo contos.....	111
4.3	CADERNO DE ATIVIDADES: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO	113

5	FASE III – XEQUE-MATE: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
	APÊNDICES	131
	APÊNDICE A – PLANO DE INTERVENÇÃO.....	131
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	137
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS (Q1).....	139
	APÊNDICE E – DESAFIO LITERÁRIO.....	141
	APÊNDICE F – ORIENTAÇÕES PARA O JÚRI SIMULADO.....	142
	APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (Q2).....	144
	APÊNDICE H – MARCADOR DE PÁGINAS	145
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (Q3)	146
	ANEXOS	148
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	148
	ANEXO B – PARECER DO CEP	149
	ANEXO C – CONTO “MARIA ANGULA”	150

1 INTRODUÇÃO

*“O mundo está cheio de coisas óbvias que ninguém, de forma alguma, observa.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.38)*

Embora seja difícil conceituar leitura como algo único, é imprescindível compreender a variedade de dinâmicas envolvidas no ato de ler. Entre os processos que se apresentam, estão a relação do leitor com o texto, com as diferentes significações do texto, o texto e a sua contextualização, o domínio do leitor em relação à linguagem veiculada pelo texto, os protocolos de leitura estabelecidos, entre outros aspectos. Ler pode ser entendido como o processo no qual, através de diálogos com aquilo que está intrínseco e extrínseco ao texto, o leitor torna-se capaz de interagir com o que está presente ou até mesmo ausente na obra (TABAK; FREIRE, 2013, p.98). Em uma perene relação entre autor-obra-leitor, cada texto segue estabelecendo dinâmicas distintas com diferentes sujeitos.

A leitura é reconhecida, na maioria das vezes, como um importante hábito para a vida profissional e social das pessoas, “pois é por meio da leitura que se abrem novos horizontes e torna-se possível entender e aprofundar conhecimentos sobre o mundo, até atuar nele efetivando seu papel como cidadão” (RAMPELOTTO, 2017, p.51). Contudo, na atualidade, pesquisas indicam que essa não é a atividade cultural mais praticada pelas pessoas¹.

A partir da segunda metade do século XX, os meios de comunicação em massa foram ocupando cada vez mais lugares na vida social, tornando-se o espaço-chave da socialização, muitas vezes mais do que a família e as escolas. Assim, ainda que no mundo contemporâneo² a leitura comece a ser aprimorada dentro de novos espaços repletos de imagens, movimentos e sons, a tensão entre as práticas leitoras e o ambiente escolar se dá por diversos fatores. Logo, esta reflexão sobre o ler na contemporaneidade torna-se necessária e desafiadora, uma preocupação constante para os professores, uma vez que a escola constitui um espaço

¹ Com o objetivo de “conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (RETRATOS..., 2020, p.6), o Instituto Pró-livro promove a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”. Em sua quinta edição, com resultados divulgados em 2020, considerando como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 01 livro nos últimos três meses, os índices apontam que 48% dos entrevistados não são leitores, ou seja, declararam não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses (RETRATOS..., 2020, p.20). Considerando ainda a leitura de livros inteiros ou em partes, os dados indicam ainda que a média de livros lidos por habitante/ano é de 4,95 (2,55 inteiros e 2,41 em partes) (RETRATOS..., 2020, p.40). Ao serem indagados sobre o que gostam de fazer em seu tempo livre, apenas 24% indicou ler livros em papel ou livros digitais. (RETRATOS..., 2020, p.62).

² Apesar de todas as discussões acerca da definição do termo “contemporaneidade”, neste trabalho, adotou-se a ideia de que contemporâneo é tudo aquilo que se dá na época ou no tempo atual. Em nosso caso, o termo refere-se, particularmente, aos anos iniciais do século XXI.

importante de mediação entre os sujeitos e o mundo da leitura³.

Diante disso, o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), além de valiosas e necessárias lições teóricas, oportunizou diversos momentos de reflexão acerca de nossas práticas docentes diárias, especialmente no tocante ao trabalho com literatura na sala de aula. Os habituais alertas acerca das práticas aplicadas no processo de letramento literário denunciavam a urgência de profícuas perquirições sobre o tema.

Ao analisar criticamente a nossa realidade no exercício da docência, pensando sobre projetos propostos em algumas escolas públicas tanto de Uberaba/MG quanto de Araxá/MG, constatamos que, mesmo não se mostrando como ávidos leitores, os educandos do nosso convívio são adeptos da prática⁴. No entanto, de maneira espontânea, ao selecionar o que pretendem ler, é muito comum ver grandes produções comerciais ocupando o pódio entre os seus textos preferidos. “Os *best-sellers*, escritos por uma espécie de trabalho em linha industrial” (LAJOLO, 1994, p.12), com fórmulas prontas, rápidas e fáceis em que a formulação de hipóteses não é necessária, atendem às expectativas do público, que, de maneira automática, afirma não ter tempo para ler⁵.

A partir desses pressupostos, vimos no programa ProfLetras a oportunidade ideal para que pudéssemos desenvolver esta pesquisa, na busca por tentar compreender melhor como se processa a relação entre os discentes e a leitura, sobretudo a leitura literária. Assim, no intento de delimitar o estudo, ancoramo-nos na seguinte problematização: na atualidade, como definir o que é um “livro clássico” e por que os adolescentes se distanciam tanto desse tipo de obra? É possível despertar em nossos alunos do ensino fundamental II o interesse pela leitura de clássicos?

No encalço de imprescindíveis respostas, após analisar nossas práticas pedagógicas vigentes, procuramos pensar em metodologias que fossem capazes de atender as exigências contemporâneas no tocante ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos jovens. Para tanto, acompanhamos o desenvolvimento de uma turma dos anos finais do ensino fundamental (8º e

³ A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” sinalizou que, entre os jovens de 11 e 13 anos de idade, 48% leu o último livro por causa da indicação de algum professor ou professora. (RETRATOS..., 2020, p.87).

⁴ A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” também indicou que, entre os leitores de literatura, 38% leram o último livro de literatura por gosto (RETRATOS..., 2020, p.115). Além disso, entre os alunos do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), apenas 22% indicou não gostar de ler. (RETRATOS..., 2020, p.68).

⁵ Através da mesma pesquisa, constatou-se ainda que, em 2019, 47% das pessoas não leu por falta de tempo. Além disso, 82% afirmou que gostaria de ter lido mais. (RETRATOS..., 2020, p.58).

9º ano), de uma escola pública da cidade de Uberaba-MG, durante dois anos (2019-2020). A expectativa era, através de um projeto de intervenção, propor oficinas de letramento literário que pudessem criar subsídios a fim de que os educandos, mais motivados e interessados através de jogos, tornassem-se leitores-investigadores, capazes de fazer uma reflexão mais aprofundada, analisando as pistas e desvelando o texto. Todo o planejamento, o processo de desenvolvimento e os resultados encontram-se descritos nas próximas páginas. Com o intuito de otimizar as ações, organizamos nossas estratégias em fases, que apresentam cada passo a ser desenvolvido no trabalho.

Na primeira fase, denominada **Coletando evidências: oitivas**, realizamos uma análise teórica sobre o tema para que, após compreensão da nossa realidade, pudéssemos pensar em novas possibilidades que visassem ao surgimento de hodiernas práticas de ensino. Além disso, nessa mesma fase, analisamos quais seriam os pontos fundamentais para a elaboração do questionário a ser respondido pelos alunos, ferramenta essencial para o direcionamento e aprimoramento das ações.

Após revisão bibliográfica e ponderação sobre os resultados nos questionários, procuramos elaborar oficinas de letramento literário que contemplassem ações em que, através da interação, os alunos tivessem mais chances de se tornarem protagonistas em seu processo de aprendizado, consolidando competências básicas de leitura, compreensão e interpretação. Ademais, efetivando a construção de conhecimentos prévios à leitura, de modo que o aluno tivesse acesso a referências contextualizadas ou internalizadas durante o ato de ler. Em **Montando o quebra-cabeça**, segunda fase do nosso trabalho, buscaremos explicitar de forma descritiva todas as oficinas que compõem o plano de intervenção, denominado **Investigadores Literários**.

Contudo, em 2020, a pandemia provocada por um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, impôs necessário isolamento social a fim de tentar diminuir a contaminação pelo letal vírus. A partir da determinação do *lockdown*, que proibia a abertura de estabelecimentos e circulação de pessoas, apenas os serviços essenciais continuaram em funcionamento e as escolas tiveram as suas rotinas presenciais interrompidas. Diante desse cenário, o planejamento do plano de intervenção proposto em nosso trabalho teve de ser reavaliado e reorganizado para que pudéssemos viabilizar a sua aplicação. Dessa forma, a terceira fase, **Xeque-mate**, apresentará o nosso maior desafio: uma análise qualitativa sobre o desenvolvimento de nosso plano de intervenção de forma totalmente remota. Nessa fase, buscamos apresentar todos os pontos que facilitaram e/ou dificultaram o desenvolvimento do plano de intervenção nesse hodierno contexto.

Durante todo o trabalho, com vistas a alcançar os objetivos, fundamentamo-nos nas teorias de efeito estético e recepção propostas por Iser e Jauss, assim como nos documentos oficiais (Base Nacional Curricular - BNCC), que norteiam a Educação Básica em nosso país. Além disso, amparamo-nos em diversos pesquisadores acerca da teoria literária aplicada à recepção, como Chartier, Calvino, Cosson, Zilberman, Lajolo, Reimão, Resina, Zappone, dentre outros, não menos importantes.

Em suma, o objetivo desta pesquisa é buscar alternativas que aproximem os discentes de uma formação literária mais genuína, na medida em que o processo entendido como letramento literário pressupõe a compreensão de que não há modelos, fórmulas, guias e/ou manuais que possam determinar a educação de um sujeito. Através dessa discussão que envolve a prática da literatura e os desafios do seu ensino na contemporaneidade, espera-se contribuir com a prática dos docentes ao demonstrar que é possível explorar novos caminhos que sejam mais instigantes e desafiadores tanto para alunos quanto para professores.

2 A LITERATURA EM SALA DE AULA NO BRASIL: BREVE ANÁLISE

“O passado e o presente estão dentro do campo da minha investigação, mas o que um homem pode fazer no futuro é uma pergunta difícil de responder.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.223)

Durante a fase de estudos, não demoramos a perceber que a análise histórica sobre a literatura se constitui como um campo amplo e rico, que muito ultrapassa os limites de nossa proposta. Entretanto, entendemos a importância de se olhar para trás e observarmos a história, ainda que por frestas, buscando compreender como chegamos ao atual cenário, já que “a literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemoriais” (COSSON, 2014, p.11). Essa análise tem o objetivo de nos inspirar a buscar alternativas que nos permitam vislumbrar novos horizontes no tocante ao processo de letramento literário de jovens alunos.

O homem é notoriamente um ser gregário, criado para viver em sociedade. Nessa condição, durante necessária interação com o outro, a comunicação, parte fundamental desse processo, acontece de diversas formas. Em princípio, esse diálogo com o outro operava-se pela gesticulação, expressões faciais e sons, conduzidos profundamente pelos instintos. Porém, com o passar do tempo, o uso da comunicação oral se aprimorou, tornando-se mais articulada e mais rica de significados. Desde então, o poder que o homem possui de enunciar seus pensamentos é um dos elementos mais essenciais de sua civilização. Desse modo, o fascínio das pessoas pelo fantástico e pelo lúdico mundo das histórias é tão antigo quanto o seu próprio surgimento.

Assim, mesmo diante da afirmação de Lajolo (1994, p.27) de que “as definições propostas para literatura importam menos do que o caminho percorrido para chegar a ela”, é fundamental lembrar que, conforme sinaliza a sua origem latina, a literatura (do latim, *littera*) é, antes de tudo, a arte da palavra. A partir da criação estética, utilizando a linguagem como matéria-prima, busca-se, através da verossimilhança, ter contato com outras realidades, através da ficção. Não se trata, nesse sentido, de propor uma abordagem conceitual do termo. Afinal, “a literatura foi diferentemente concebida em diferentes momentos da história” (LAJOLO, 1994, p.27), transformando-se conforme seu tempo, seus produtores, seus estudiosos, com as tecnologias. Porém, faz-se necessário estabelecer neste momento qual será o caminho a ser adotado no decorrer desta pesquisa.

Ao analisar brevemente a história da humanidade, assim como o conceito foi sucessivamente se adaptando aos novos contextos, não é difícil perceber que a relação entre o ser humano e a literatura também foi se transformando.

Com a ascensão dos burgueses no século XIX, classe emergente e dominante que reivindicava uma educação de elite para seus filhos, o currículo do ensino secundário voltou-se

para o preparo dos alunos para o ingresso na escola superior (Direito e Medicina). Zappone (RAZZINI, 2000 apud ZAPPONE, 2008, p.56-57) nos revela que, no Colégio Pedro II, instituição secundarista da elite brasileira, modelo de programas e práticas de ensino por muitos anos no país, a partir de 1858 podemos “notar a ênfase em algumas atividades de leitura tais como a produção de composições a partir da leitura de autores clássicos, da literatura nacional e da literatura portuguesa”, além da já tradicional prática de declamação. Da mesma forma, no tocante à produção literária para a infância, observou-se que, desde cedo, os modos de leitura foram condicionados à “ênfase no caráter modelar da língua nacional”. Antecipando a moderna ideia de um modelo autônomo, conceito que surge no século XX, analisar o sentido de um texto compreendia uma ação decorrente do simples ato de decodificar as palavras. A pulsante preocupação dos estudos literários residia no caráter civilista e pedagogizante da ação.

Zappone (2008, p.56) detalha que, durante muitas décadas, “lia-se com a intenção de aprender com os autores consagrados a escrita, a gramática e, em alguns momentos, civismo, geografia e regras de convívio social”. Essa tradição, que remete aos gregos (em que poucos tinham acesso à educação), conforme reitera Cosson,

consistia no uso pedagógico da literatura como meio e fim de um processo educativo, no qual, em primeiro momento, os textos literários serviam de acesso ao mundo da escrita, depois passavam a ser objeto de conhecimento e cultura, fazendo do lugar da literatura na escola ‘o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno’. Ao longo dessa tradição, a aliança entre a escola e literatura era de mútuo benefício. À escola cabia preservar e transmitir os textos considerados relevantes, que hoje denominamos cânones, por meio do ensino sistemático, assim como formar leitores competentes para consumi-los. À literatura tocava oferecer textos funcionais para os leitores aprendizes e textos culturalmente complexos para os leitores formados. (COSSON, 2010, p.56 apud COSSON, 2014, p.14).

Assim sendo, aos olhos de Zappone (2008, p.56) “esse apagamento da literatura na escola [na atualidade] deve-se, em parte, ao caráter utilitarista da sociedade burguesa de moldes capitalistas da qual a escola faz parte, mas também é consequência dos modos de ler poesia [e prosa] praticados na escola brasileira ao longo dos anos”.

Ainda que a educação tenha passado por diversas propostas educacionais, até metade do século XX, os estudos linguísticos e literários caminharam juntos na educação brasileira. Com o advento da República, a educação tradicional manteve-se como consequência do modelo socioeconômico, que era consubstanciado como uma sociedade agrícola, cujos meios de produção eram elementares, não exigindo a ampliação da rede secundária. Somente em 1961, com a Lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgem alguns movimentos que propunham levar ao povo elementos culturais como teatro, cinema, artes plásticas; além de

alfabetizá-lo e fazer com que a população participasse ativamente da vida política do país.

No período do regime militar, a partir de 1971, com as definições da Segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692/71, a educação revestiu-se de um caráter profissionalizante. Assim, a literatura “tinha autonomia de disciplina separada” (BOMFIM, 2016, p.11) relacionando-se fortemente com o desenvolvimento da comunicabilidade na disciplina “Comunicação e Expressão”. Em 1988, com o nascimento de uma nova Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, passou a ser vista como antiquada.

Nesse ponto, é notória a percepção de que, historicamente, a literatura sempre ocupou um papel de destaque no universo escolar. Porém, assim como o ensino passou por reformas (nominais e estruturais), o papel da literatura e a sua função dentro das escolas também foram mudando e se adaptando às novas realidades.

A década de 80 foi marcada por um momento de reflexão mais profunda acerca dos problemas de ensino e aprendizagem e sobre as políticas públicas que poderiam alavancar uma ação que beneficiasse docentes e discentes. Logo, com a redemocratização da educação, a escola tornou-se um local mais acessível às grandes massas, revestindo-se da utopia de que a educação, agora renovada, seria muito mais eficiente.

Nesse contexto, o livro ainda era considerado sagrado, um arcabouço do conhecimento, e o professor era o mestre, respeitado por ser detentor de grande sabedoria. Contudo, a leitura literária ainda continuaria reduzida a uma estratégia de ensino de língua (gramática), como modelo de escrita e como estudo historiográfico. E assim, no trabalho com a literatura em sala de aula, por muitos anos, “a leitura de textos literários é substituída por listas de autores e características de estilos de época” (COSSON, 2014, p.15).

Após anos de reflexões e discussões, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases, também chamada de Carta Magna da Educação, que preconiza o direito universal da educação para todos. Em seu artigo 32, o documento determinou que o ensino fundamental obrigatório teria como um de seus objetivos “a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). À vista disso, no campo dos estudos literários, o foco estava ligado ao pragmatismo de habilidades discursivas.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou aos educadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentados como uma referência para elaboração dos currículos escolares e como um subsídio para elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais. No tocante à leitura, ainda que indique a obrigação da escola em “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a

produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p.26), o documento sinalizou uma positiva movimentação com a indicação da necessidade de incorporação dos textos literários à rotina das salas de aula como um instrumento que proporciona análises e experiências que vão muito além da sua simples didatização através de apreciações gramaticais.

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

[...] tratá-los [os textos literários] como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p.30).

A partir de 2015, o Brasil inicia uma mobilização que busca promover uma renovação no ensino. Assim, em 2017, foi homologada a Base Nacional Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.07), preconizando que o ensino deve buscar a formação integral do aluno, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p.14). O objetivo é a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, pág.15). O documento aborda ainda a importância do fortalecimento da autonomia dos adolescentes, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p.60).

No tocante especificamente ao campo artístico-literário, um dos elementos de Língua Portuguesa, componente da área de Linguagens na BNCC, o documento apresenta:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e

mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2018, p. 138).

Com o passar dos anos, os problemas educacionais permaneceram, somando-se novas razões às antigas queixas. Ainda que o novo documento sinalizasse uma abordagem menos utilitária da literatura, procurando promover condições para que o aluno seja capaz de reconhecer, valorizar e, principalmente, se tornar um leitor-fruidor, com o avanço da tecnologia, a cultura do livro foi se modificando. Compagnon (2009, p.21) delimita que “o espaço da literatura tornou-se mais escasso” uma vez que, dentre vários outros problemas, “a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros”.

Segundo Moran (2015, p.16), a tecnologia possibilita ainda a “integração de todos os espaços e tempos” e assim “o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”. A partir desse impasse, verificamos que a novidade no tratamento dado à literatura que aparece a partir dos documentos oficiais, encontra um novo desafio: o mundo digital.

Nesse cenário, as obras publicadas deixam de ser acessíveis, uma vez que a sociedade não as vê mais como uma condição de mudança, mas sim “um hábito que se apresenta aparentemente contrário ao modo dispersivo e irrequieto com que se relacionam com os demais produtos e manifestações culturais contemporâneas” (COSSON, 2014, p.12). Logo, o livro deixa de ser importante e a literatura perde seu objeto de análise.

O avanço da tecnologia implementou e popularizou jogos que, através dos dispositivos eletrônicos móveis, não encontram mais barreiras. Com todo o seu realismo, é cada dia mais comum encontrar pessoas que passam horas a fio dedicadas à tarefa de vencer desafios em grandes batalhas virtuais. Esses passatempos apontam novas fronteiras de leitura que transcendem o papel tradicional, permitindo, em muitas situações, que o jogador/leitor, através da imersão, atue como protagonista de complexas narrativas. Ao possibilitar uma interação que “aproxima o texto literário do jogo e da criação conjunta”, esse tipo de produção “torna menos

nítidas as posições de leitor e autor” (COSSON, 2014, p.18).

É preciso imaginar que, para esse novo leitor, extremamente audiovisual e saturado de imagens, nada mais parece ter impacto. Faz-se cada vez mais necessário buscar estratégias para provocá-lo através da noção do estranhamento⁶, tirando-o da letargia mental em que se encontra através da visão enriquecida da realidade proporcionada pela literatura. Afinal, é inconcussa a ideia de que “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p.29).

Neste sentido, torna-se imperioso pensar que a fabulação é uma necessidade básica do ser humano e pode ser um rico recurso na sua constituição. Entretanto, Petit (2008, p. 77) afirma que “a importância da leitura não pode ser avaliada unicamente a partir de cifras, do número de obras lidas ou emprestadas”. A autora segue sua reflexão afirmando que

É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a leitura em toda a sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido. (PETIT, 2008, p.77).

Em seus estudos, Petit (2008) afirma ainda que a leitura constitui aspectos diferentes para cada pessoa. Para alguns, trata-se de um meio para ter acesso ao saber; para outros, “é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolto da língua, essa língua que pode representar uma terrível barreira social” (PETIT, 2008, p.66).

Contudo, é inegável que a literatura “pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar sentido à própria experiência, à própria vida” (PETIT, 2008, p.72). Dessa forma, acreditamos no importante papel da escola na busca por apresentar aos alunos essa língua dos livros que, a princípio, pode não ser acessível a todos. Ainda que seja uma língua aberta, amplamente disponível, não se trata de uma área de domínio costumeiramente comum.

Sendo assim, o simples acesso à obra não garante a sua efetiva leitura. Reconhecemos ser essa uma das principais barreiras a se transpor: fornecer subsídios para que os educandos tenham a possibilidade de manipular os textos literários de maneira plena. Afinal, a real democratização da leitura, essa prática tão extraordinária, transformadora e singular, reside no acesso à totalidade dessa experiência.

⁶ Para Victor Chklovski (1976, p.50), o neologismo “estranhamento” seria a possibilidade que a obra de arte tem de nos transportar para uma nova dimensão, visível apenas pelo olhar estético ou artístico, distanciando-nos da realidade, trazendo uma nova visão ao modo comum como apreendemos o mundo.

Entretanto, caminhando no sentido contrário da BNCC, documento norteador da educação no país, na grande maioria das vezes, o livro didático e as práticas educativas continuam apoiando-se no princípio da didatização do texto literário, apresentado de forma fragmentada, superficial, muitas vezes, de forma descontextualizada, com objetivos pragmáticos conteudistas. Nesse contexto, dificilmente o livro didático (muitas vezes, o único instrumento de ensino utilizado) daria subsídios para a formação de um leitor eficiente, capaz de preencher os espaços vazios propostos por Iser (1999)⁷. A leitura acontece quando olhamos para um texto e produzimos sentidos aos símbolos que estão ali inseridos e materializados pelas palavras. Ler pode ser entendido, portanto, como ato de receber, tirar, transmitir e produzir conhecimentos.

Dessa forma, Chartier (1999, p.77) delimita que “a leitura é sempre a apropriação, invenção, produção de significados”. Logo, os livros didáticos, com seus fragmentos rasos e resumidos, dificilmente desenvolveriam um nível de leitura mais profunda, uma vez que seu objetivo não é esse. Ainda que a fragmentação possibilite um primeiro contato com a obra, entendemos que essa não possibilitará ao aluno, potencial leitor em formação, vislumbrar o real brilho de toda a produção. Afinal, trata-se de uma pequena recriação do espaço literário original, concentrada no enunciado de passagens pontuais, desconsiderando o conjunto temático e estilístico da obra como um todo.

Além disso, as atividades propostas quase sempre compreendem análises passivas e reprodutoras, em que os educandos reconhecem aquilo que está na superfície, sem a necessidade de utilizar procedimentos interpretativos muito diferentes daqueles exigidos pelo processo normal de leitura.

Assim, é cada vez mais notável a falta de interesse pela leitura, em especial pela leitura literária, por parte dos adolescentes. Com seus “longos momentos de solidão imóvel” (COMPAGNON, 2009, p.22), a atividade encontra-se nas últimas colocações entre as preferências de nossos alunos. Surge então um grande paradoxo que tira a noite de sono da maioria dos professores da área: como formar leitores competentes e ao mesmo tempo bons apreciadores de literatura?

⁷ Em **O ato da leitura** (1999), Iser predica que os espaços vazios do texto literário e o horizonte de expectativas do leitor possibilitam reconhecer a dinamicidade do processo de leitura uma vez que, na reelaboração de sua leitura a partir de dados intrínsecos e extrínsecos aos textos, o leitor transcende, ao identificar aquilo que está ausente ou ignoto. O autor indica ainda que ao texto literário, incompleto em si mesmo, caberia uma dupla função: exteriorizar as ideias do autor (emissor) e a aguçar as competências do leitor (receptor).

2.1. A LEITURA E A MEDIAÇÃO

“Pode ser que você mesmo não seja iluminado, mas é um condutor de luz. Algumas pessoas, mesmo sem possuir genialidade, têm o notável poder de a estimular.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.09)

Ainda que a leitura se caracterize por ser um hábito solitário, que, no mundo contemporâneo, começa a ser aprimorado dentro de novos espaços, é inegável a importância da mediação nesse processo. Por ser tratar de uma atividade que surge nas práticas humanas, caracteriza-se como uma experiência que não é inata às pessoas. Para o seu desenvolvimento, é necessária a aquisição de habilidades específicas, afinal, o “ato de ler não nasce com o indivíduo, assim como as outras funções vitais. Este ato precisa ser ensinado e aprendido, e neste processo o professor é o mediador” (BARBOSA, 1990, p.56).

Entretanto, é preciso analisar como a leitura, especialmente a subjetiva (mais afetiva, porém, ainda assim, programática) é inserida no cotidiano dos alunos. Essa leitura em que, numa relação simbiótica entre autor-obra-leitor, oportuniza-se uma troca constante e recíproca entre aquilo que se lê e o modo subjetivo com que se lê.

Ao pensar sobre a construção de um barco, antes de apresentar todos os procedimentos necessários para a sua montagem, é fundamental que, aos seus discípulos, o construtor apresente a grandiosidade e o fascínio provocado pelo mar. Da mesma forma, o professor não deverá chegar impondo leituras de maneira mecanizada e passiva. Trata-se de uma demanda que implica tempo e esforço. É preciso trabalhar de maneira dialógica, conforme afirma Freire (1991), reconhecendo a pluralidade de experiências. Só assim a sala de aula poderá se tornar um ambiente favorável para o desenvolvimento de práticas leitoras em que a obrigatoriedade ceda lugar para a interação.

Na caminhada durante a alfabetização, a flexibilização de espaços de leitura nas escolas foi fundamental para a nossa própria formação leitora. Todavia, assim como acontece na vida de várias pessoas, o mundo encantado das histórias começou a perder a sua cor nos anos finais do ensino fundamental. O grande problema é que, preponderantemente, essa aversão pelo mundo da leitura perdura pela vida toda. É inegável ainda que, no ensino médio, focados nos vestibulares e nos resultados nos mais variados processos seletivos, a leitura torna-se um hábito torturante. Neste período, o estudo das temidas “escolas literárias” baseia-se na análise superficial de diversas obras, suas características e sobre a história de vida de determinado autor. Ainda que tenham sido ávidos leitores na infância, na maioria das vezes, o hábito da leitura tende a diminuir com o avanço da idade.

Há de se notar, contudo, que novas propostas estão sendo pensadas buscando promover

uma reflexão mais profícua acerca do tema. Conforme analisado anteriormente, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), um dos documentos que regula a educação no país e que está em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), a análise literária, na atualidade, não deve se limitar aos estudos gramaticais do texto nem ao contexto histórico de seus autores. Reconhecendo o seu caráter mais complexo, prioriza-se a formação de leitores capazes de fruir a partir da literatura.

O universo mágico das histórias sempre acompanhou a vida do homem em sociedade e sempre esteve ligado diretamente ao imaginário infantil. Através da magia e do encantamento, a literatura infantil busca despertar no leitor todo potencial criativo. A “contação de histórias”, precioso auxílio à prática pedagógica de professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma estratégia eficiente que possibilita momentos de diversão, fantasia e viagem pelo mundo da imaginação. Todavia, durante essa etapa, a leitura passa por um caminho unilateral em que a heteronomia⁸ prevalece. A criança tem contato com os textos literários selecionados pelos seus tutores, seguindo as regras colocadas pelos outros, com poucos questionamentos e maior obediência.

Já nos anos finais do ensino fundamental, o jovem reconstrói seu universo interno e cria relações com o mundo externo. Nessa nova fase, o contato pessoal com os livros faz com que a autonomia literária seja desenvolvida, uma vez que tais indivíduos têm a possibilidade de refletir criticamente sobre as questões colocadas e que sugiram mudanças, se julgarem interessantes.

Entretanto, essa fase de transição em que os filhos soltam as amarras do seu porto seguro, muitas vezes os assusta. É um momento em que o jovem busca meios próprios e sociais, interpessoais, para criar um caminho independente de circulação no ambiente. Contudo, esse novo trajeto é repleto de medos, incertezas, inseguranças. Afinal, com tantas mudanças, exigências e responsabilidades, é preciso aprender a lidar com essa nova realidade. Para além das novas liberdades, essa fase traz deveres que antes poderiam não fazer parte do cotidiano. Constantemente, diante das novas atribuições, há quem se sinta perdido e encontre dificuldades

⁸ Segundo Piaget (1994), desde o nascimento a criança é inserida em um mundo de regras, sendo essas estabelecidas pelos adultos que a cercam. A partir da observação do comportamento das crianças frente a jogos, regras e atitudes que elas vão formando através do seu convívio social, ele pesquisou o desenvolvimento da moral na criança. Na primeira etapa, a anomia, a criança (até dois anos) ainda é muito egocêntrica e não segue regras e normas coletivas porque não as assimila. Na medida em que a criança cresce, ela vai percebendo que o mundo tem suas regras. Entre dois e doze anos, na fase da heteronomia, criança aceita e reconhece a regra de conduta que o outro lhe apresenta sem, contudo, compreendê-la; é a fase de maior obediência. O respeito, neste caso, é unilateral. A partir dos doze anos, na fase da autonomia, reina o respeito mútuo à cooperação. Os indivíduos refletem criticamente sobre as regras e questões colocadas e entendem que as regras não são sagradas, podendo ser alteradas e modificadas conforme a necessidade.

de adaptação. E nesse turbilhão de emoções, muitas vezes a leitura é um dos primeiros hábitos a ser deixado para trás.

Ademais, em uma sociedade em que a vida dos indivíduos está cada vez mais integrada à tecnologia, nesse período, surgem novas possibilidades e novos espaços de leitura o que faz com que, desmedidamente, o adolescente se distancie da literatura clássica. Calvino (1993, p.09) entende que uma obra clássica é aquela que se caracteriza por ser um tipo de texto que, frequentemente, é e será revisitado por leitores. Uma obra que ressoa pelo tempo e se apresenta inédita a cada nova releitura, por descortinar fatos inesperados que surgem a partir da recepção.

A leitura no ciberespaço, entretanto, fez emergir um texto que não tem fronteiras rígidas. Um texto em movimento, sempre em mudança o que, segundo Lévy (1996, p.48), marca a desterritorialização do texto digital, em que as noções de unidade de identidade e de localização são misturadas.

Não obstante, é irrefragável que leitura é uma (não a única) das maneiras de construir o conhecimento em diálogo com a realidade concreta. E dessa forma, a escola, enquanto espaço de sociabilidade e mediação, tem centralidade na construção de indivíduos que tenham uma consciência histórica e social capaz de compreender o mundo em que vivem, concedendo à figura do docente uma função primordial: estabelecer uma ponte entre o texto e o leitor, buscando restabelecer os laços que muitas vezes se soltam pelo caminho.

Na interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, Vygotsky (2007, p.83) estabelece que, aos menos experientes, é fundamental o contato com aqueles que já internalizaram instrumentos materiais e psicológicos. Em outras palavras, sendo o professor o elo mais experiente da operação, caberá a ele o desenvolvimento de estratégias em que, no intercâmbio de experimentações, seja fomentado um ambiente que possa contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos aprendizes. Dizia ele:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças. (VYGOTSKY, 2007, p. 118).

Neste sentido, é importante determinar que, para a teoria vygotskyana, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é compreendida como a distância entre aquilo que criança já domina e aquilo em que ela ainda é dependente de ajuda. Para o autor, é neste caminhar entre os dois pontos que encontramos “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão

em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário” (VYGOSKY, 2007, p. 98). Nesse sentido, o autor ainda explica:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real – o saber que já foi adquirido pelo aprendiz – e um nível mais elevado (desenvolvimento potencial) que ele é capaz de alcançar com a ajuda de alguém (um adulto ou de colegas que já dominem o assunto). É um domínio em constante transformação: o que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém hoje, poderá realizar sozinho amanhã. (VYGOTSKY, 2007, p.107).

E é neste ponto que as reflexões apresentadas por Moran (2015) oportunizam alternativas para que as práticas de leitura sejam capazes de fortalecer vínculos na inter-relação entre professor e aluno durante essa jornada. Afinal, na busca por identificar situações e trabalhar na resolução de problemas, as metodologias ativas retiram o aluno da sua atuação tradicionalmente passiva. Trata-se de uma concepção educativa em que, em situações que privilegiam a busca por soluções para situações práticas, estimula-se o desenvolvimento de importantes processos cognitivos em que é possível pensar brincando. Ao propor pesquisas, aulas invertidas, integração sala de aula e atividades *on-line*, projetos integradores e jogos, oportuniza-se o desenvolvimento de importantes habilidades tanto intrapessoais quanto interpessoais. Enquanto protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, o educando encontra no educador a figura de condutor/facilitador do conhecimento. Acerca do assunto, Moran assevera que

Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. (MORAN, 2015, p.22-23).

Além disso, a tecnologia, muitas vezes encarada como um verdadeiro desafio, pode, paradoxalmente, viabilizar maior acessibilidade aos mais diferentes indivíduos. Isso se deve ao fato de que, embora ainda muitos professores apresentem resistência ao seu uso, na convergência entre espaços presenciais e virtuais, ela pode ser uma ferramenta libertadora. No entanto, reconhecemos que a indisponibilidade de recursos em uma sociedade tão economicamente desigual poderá limitar o uso do mundo digital em sala de aula.

Em seu texto, Moran destaca algumas vantagens de se contar com esse aliado:

As tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo. (MORAN, 2015, p.24).

Não se trata, ainda segundo Moran (2015), de romper abruptamente com as práticas tradicionais que fazem parte da rotina escolar. Entretanto, é premente pensar em mudanças progressivas de forma que a escola possa minimamente atender aos anseios dessas novas gerações. As vivências tecnológicas da contemporaneidade exigem o desenvolvimento de hodiernas habilidades e os profissionais da educação precisam encontrar seu espaço enquanto agentes transformadores nessa realidade.

Assim, aliados aos preceitos de Moran e da famosa proposta dos “círculos de leitura”⁹ de Cosson (2014), entendemos que no processo de letramento literário, “o mais relevante não é o conjunto das obras ou as suas funções sociais, mas sim o uso que se faz desse conjunto” (COSSON, 2014, p. 24). Nesse sentido, a mediação torna-se essencial à medida que poderá prover o encontro entre a leitura, o texto e o leitor. Afinal, o ser humano se constitui a partir das relações que estabelece com os outros.

Além disso, através da mediação, o docente tem a chance de trabalhar com entraves que podem distanciar os discentes da leitura, como a linguagem, a ficção presente no texto literário, o horizonte de expectativas do leitor, a sua subjetividade e o texto em si. Especialmente no caso dos clássicos, esses obstáculos podem, em muitos casos, impor barreiras que, sozinhos, nossos alunos nem sempre conseguem transpor, seja por falta de compreensão de seus “códigos” (entendidos aqui como as regras que regulam o jogo da leitura entre autor-obra-leitor) ou simplesmente por falta de interesse. Destaca-se também que, em muitos momentos, por falta de familiaridade com essas leituras, os próprios professores não sabem como lidar com esse tipo de texto em sala de aula.

O ato de ler é efetuado para que sejam ampliados os limites do próprio conhecimento. Mais do que nunca, as metodologias ativas e as suas atividades mais lúdicas tornam-se importantes aliados. Quando utilizadas como recursos pedagógicos, ao tornar o aluno protagonista na construção do conhecimento, podem motivar, proporcionar reflexões e

⁹ De maneira sucinta, ao falar sobre círculos de leitura, o autor define ser “uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra” (COSSON, 2014, p. 140).

fundamentais descobertas. Dessa forma, na busca por promover a leitura, o jogo poderá ser utilizado como uma ferramenta de aproximação e como um modo lúdico de ler.

A leitura tem o poder de possibilitar a construção de conhecimentos e valores, tornando-se uma atividade fundamental no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ela possibilita a descoberta de sentimentos, o surgimento de novas ideias, o desenvolvimento de nossa capacidade intelectual. Entretanto, conforme afirma Bacha (1975, p.39), “a leitura, como andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado”.

3 FASE I - COLETANDO EVIDÊNCIAS: OITIVAS

3.1. O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE TRABALHO

*“Nem sempre se pode ter o sucesso pelo qual se espera.
Um investigador precisa de fatos, e não de lendas ou rumores.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.180)*

Durante nossa jornada, várias inquietações surgiram pelo caminho. Os desafios e as necessárias reflexões apresentaram grandes questionamentos na busca por tentar compreender melhor a realidade vivenciada. Entretanto, no âmbito profissional, especialmente no tocante a árdua tarefa de lecionar, a alta carga de trabalho muitas vezes impõe uma rotina em que há um drástico estreitamento do espaço disponível para pensar a respeito de nossas práticas pedagógicas e dos problemas surgidos no decurso do processo educativo. Desta forma, para este estudo, consideramos a ideia de que a pesquisa pode ser considerada como “um esforço metódico na busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão de mundo e auxiliar na solução de problemas concretos que as pessoas enfrentam” (CHIZZOTTI, 2001, p.106).

Ao ingressar na universidade, vimo-nos diante da ocasião ideal para que pudéssemos procurar subsídios na busca por respostas de algumas indagações internas, promovendo assim um diálogo entre o cenário vivenciado e as lições teóricas propostas por grandes estudiosos. Afinal, Chizzotti (2001, p.106) também sinaliza que o ensino deve ser “uma atividade que não se limita a mostrar o que está feito, a transmitir o conhecimento acumulado; [deve] também orientar as pessoas a conseguir as informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais ou sociais”. À vista disso, a partir do prazer da descoberta e da importância do conhecer, do esclarecimento de dúvidas e da orientação de ações, a pesquisa, enquanto uma atividade rotineira, alcança um alto patamar, descortinando novas realidades revestidas de incríveis significados (CHIZZOTTI, 2001, p.106). Arouca (2021) determina ainda que uma pesquisa pressupõe uma dimensão atitudinal.

Pesquisa não é apenas aquela que se aprende no nível da educação institucional, não são títulos, nem publicações, mas é a atitude cotidiana do aprender a aprender, do saber pensar para melhor agir; a educação é um processo permanente; pesquisa é uma atitude que deve ser cotidiana. (AROUCA, 2001, p.87).

Entretanto, antes de iniciar qualquer trabalho, especialmente nesse tipo de investigação, faz-se basilar o planejamento de nossas ações no intento de alcançar os objetivos estabelecidos. Trata-se de uma etapa essencial a fim de se construir uma proposta mais eficiente, levando-se

em consideração todo o contexto do estudo. Tal ideia é corroborada por Padilha (2001, p.63):

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Diante dessas reflexões, conforme destacado na tabela abaixo (Quadro 01), o plano de intervenção proposto para esta pesquisa foi denominado **Investigadores Literários**. Para fins de organização, nossas ações foram agrupadas em três fases distintas, que serão analisadas minuciosamente nas próximas páginas.

Quadro 01 – Etapas de desenvolvimento do Plano de Intervenção

PESQUISA: A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II		
PLANO DE INTERVENÇÃO: Investigadores Literários		
Fase	Atividade	Organização
Fase I Coletando evidências: oitivas	Leituras (obras literárias e base teórica)	Pesquisadoras
	Elaboração e aplicação de questionário (Q1)	Pesquisadoras
	Cadastro e aprovação no CEP/UFTM	Pesquisadoras
	Análise dos resultados obtidos nos questionários	Pesquisadoras
	Elaboração da sequência de atividades	Pesquisadoras
Fase II Montando o quebra-cabeça	Primeira missão: Júri simulado a partir da leitura da obra Labirinto no Escuro , de Luís Dill (2013)	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 04 aulas
	Elaboração e aplicação de questionário (Q2)	Pesquisadoras
	Segunda missão: Dark Stories	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 03 aulas
	Terceira missão: A hora do conto	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 03 aulas
	Quarta missão: Conhecendo o universo de Sherlock Holmes (filme e jogo <i>on-line</i>)	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 04 aulas
	Quinta missão: Leitura coletiva da obra O cão dos Baskerville , de Sir Arthur Conan Doyle (2019)	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 09 semanas
	Sexta missão: Construindo contos a partir do <i>Story Cubes</i>	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 04 aulas
Fase III Xeque-mate	Elaboração e aplicação de questionário final (Q3)	Pesquisadoras
	Análise dos resultados obtidos nos questionários	Pesquisadoras
	Elaboração da dissertação	Pesquisadoras

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Em um primeiro momento, analisamos a base teórica que sustentaria e fundamentaria todo o nosso projeto. Afinal, sob a luz dos estudiosos que anteriormente abordaram o tema, não estaríamos sozinhas nessa caminhada.

Após as primeiras análises teóricas, para que pudéssemos submeter nosso projeto de pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o que se justificava pela presença de seres humanos em nosso estudo,

sobretudo, menores, buscamos elaborar um questionário com quatorze questionamentos (dicotômicos, objetivos e/ou discursivos) elaborados com o intuito de identificar melhor o perfil dos alunos participantes deste projeto.

Com a finalização da etapa, conforme o protocolo do CEP/UFTM, cadastramos a documentação requerida, dentre eles: projeto detalhado, autorização do local de coleta de dados (Anexo A); termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) (Apêndice B); termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice C); e o questionário (Q1), instrumento de coleta de dados (Apêndice D). Atendendo aos princípios éticos do ProfLetras, após minuciosa análise nos documentos exigidos, nosso projeto foi aprovado e recebeu parecer favorável para iniciar a pesquisa (Anexo B).

A aprovação permitiu que caminhássemos com nosso planejamento e, assim, reunimos os alunos interessados na participação do plano de intervenção. Após apresentação da pesquisa e das propostas de nosso estudo, cada aluno recebeu um envelope com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE). Solicitamos que, após leitura cuidadosa dos documentos, eles deveriam ser assinados pelos alunos (Apêndice B) e seus responsáveis (Apêndice C) e devolvidos no dia seguinte.

Ainda que tenhamos recebido os trinta documentos assinados e preenchidos de acordo com as exigências do CEP, prematuramente, na fase do questionário, uma das alunas foi remanejada de sala. Assim, nossas análises foram pautadas nos 29 alunos restantes.

O questionário mostrou-se uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento da pesquisa, pois, através da análise de seus dados, conseguimos investigar as necessidades e, assim, no intento de alcançarmos nossos objetivos, planejar estratégias mais eficientes.

Em consonância com o viés investigativo de nossa pesquisa, durante o percurso, os métodos de análise seguiram uma perspectiva qualitativa (CHIZZOTTI, 2001). Afinal, as análises de fenômenos humanos, que surgem nas interações sociais com coisas e pessoas, são imbuídas de propriedades muito específicas e subjetivas, que suplantam dados meramente quantitativos (úteis em momentos em que os dados podem ser mensurados). À vista disso, esse tipo de investigação compreende uma análise que só é possível a partir de um olhar sensível sobre os elementos visíveis e, sobretudo, sobre aquilo que é latente durante o desenvolvimento das ações. Entretanto, ainda que os dados sejam analisados sob a luz de certas particularidades, o rigor e a objetividade, imprescindíveis a qualquer pesquisa, não foram dispensados.

Logo, seguimos com o meticuloso planejamento das atividades. As estratégias foram pensadas e repensadas com muito cuidado, sempre levando em consideração as especificidades da escola palco de nosso estudo. A ideia era promover momentos em que, através da ludicidade,

fosse possível suscitar um maior envolvimento dos alunos no tocante à leitura literária buscando a restauração da percepção do leitor, em especial na leitura de clássicos.

Para o desenvolvimento desse estudo, optou-se por adotar como metodologia a pesquisa-ação, modelo que permite ao pesquisador uma reflexão contínua sobre suas ações. Segundo Thiollent (2011, p.20), trata-se de uma metodologia em que a pesquisa é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Desta forma, aportados em uma mesma estratégia de ação, todos os envolvidos no processo trabalham a fim de adquirir conhecimento a partir de uma determinada situação. Nesse tipo particular de pesquisa participante, em que se supõe uma “intervenção participativa na realidade social”, Vergara (2006, p.49) delimita ser, quanto aos seus fins, um modelo intervencionista de ação.

Thiollent (2011, p.08) afirma ainda que “a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. E assim, vinculando-se prioritariamente com os objetivos do conhecimento, não apenas das ações, ainda que tenhamos nos debruçado no seu planejamento, não excluimos a possibilidade, caso seja necessário, de realizar intervenções ou mudanças de estratégias durante a realização do projeto.

3.2. APRECIACÕES PRELIMINARES: BASE TEÓRICA

*“Um amador da ciência, sr. Holmes, um catador de conchas
nas margens do grande oceano desconhecido.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.14)*

Conscientes dos obstáculos enfrentados pela educação, entendemos que a leitura literária é um de seus objetivos essenciais, uma vez tratar-se de um valioso instrumento na aquisição do conhecimento. Porém, no atual cenário, é fundamental reconhecer que as práticas de letramento literário precisam ser repensadas para que possam ir ao encontro das novas gerações nativas digitais.

Ao longo do ensino fundamental (em especial, nos anos finais), é notório o desinteresse dos alunos pela leitura. O livro não é mais tido como fonte de encantamento, mas sim como objeto para a realização de atividades avaliativas didáticas obrigatórias. Consequentemente, compromete-se assim a consolidação de importantes habilidades e competências leitoras. Logo, é essencial que a escola implemente ações voltadas para desenvolver o letramento, em especial, o literário.

Rampelotto (2017, p.54) afirma que, “durante o ensino fundamental, [o leitor] pode ser apenas um aprendiz se não apreciar as maravilhas oferecidas no ato de ler”, não ganhando autonomia. A autora indica ainda que “com isso, [o aluno] perderá a oportunidade de ser transformado pelo hábito e pelo prazer que a leitura proporciona aos leitores”. Embora nem sempre possa ser caracterizada como uma atividade prazerosa, o texto escrito poderá possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre nós mesmos e o sobre mundo que nos cerca. Nesse sentido, através da interação do leitor com o texto, poderão surgir ricas reações cognitivas em nossos alunos.

Entretanto, estudos evidenciam como a leitura aplicada pelos educadores em sala de aula é vista pelos alunos do ensino fundamental como algo “massacrante”, imposta pelos professores. Conforme alerta a pesquisadora Kleiman, a leitura

“se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à decifração de palavras, que leva o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, não fazendo sentido para o mesmo. Afinal, o sujeito conceber a leitura como um objeto de aprendizagem, que faça sentido a ele”. (KLEIMAN, 2000, p.15).

Do ponto de vista didático, a sala de aula reúne as condições mais favoráveis para que, a partir de leituras individuais e subjetivas, seja possível a constituição de comunidade de leitores em que o professor deixe de figurar como a autoridade que domina um saber a ser transmitido e passe a atuar como mediador da elaboração coletiva de sentidos de uma obra literária. Ainda que o produto da leitura seja uma exigência curricular na grande maioria das instituições, assim como Geraldi (1984, p.86), acreditamos na necessidade de se resgatar na escola e trazer para o contexto da sala de aula o prazer de ler sem ter de apresentar ao professor e à escola o resultado da leitura. Afinal, o resultado desse processo deveria advir do próprio desenvolvimento das habilidades leitoras do aluno, do seu crescimento enquanto um ser capaz de compreender e articular ideias. Desta forma, a aferição do desenvolvimento dessas competências deve acontecer de forma diária e contínua, por meio da própria rotina escolar.

Nesse sentido, uma boa literatura de suspense, por exemplo, arrasta o leitor para dentro de si ao possibilitar que, a análise das pistas, leve à compreensão do que se propõe. Esse pacto explicita o diálogo com o leitor implícito proposto por Iser (1999) em **O ato da leitura**, em que, mais do que a coleta de dados, a relação fundamenta-se na consciência de que o objeto de análise é produto de uma construção ativa e que, nesta relação entre autor-leitor-obra, cada texto interage de diferentes maneiras com os indivíduos.

Somente no século XX (de forma mais sistemática, a partir de 1960) a relação entre

leitura e literatura fica mais evidente, com um novo caminho para os estudos da teoria literária. A partir das ideias propostas pelo Formalismo Russo (1903-1927) e pelo *New Criticism* (1930-1940), busca-se priorizar a análise dos elementos internos da obra de arte literária.

Para o Formalismo Russo, a essência da arte resistirá, portanto, no *prion*, no processo, no arranjo estético do material utilizado. Assim, o fundamental será o estudo dos elementos componentes e as relações entre eles, a estrutura do texto literário, as leis imanentes da literatura. O interesse pelos domínios linguísticos e por sua formalização rendeu-lhes o rótulo de formalistas.

Partindo do conceito intrínseco da obra, os formalistas buscam determinar o que diferencia a literatura da não-literatura, buscando, assim, a cientificidade dos estudos literários. Enquanto a linguagem prosaica, econômica no esforço perceptivo, seria usada para fins práticos e comunicacionais; a poética, usada para fins artísticos, ao aumentar o esforço perceptivo, tende a apresentar algo familiar de tal maneira que pareça estranho, novo.

Na busca pela construção de uma teoria consistente que pudesse dar conta do funcionamento da literatura em sua natureza linguística e poética, Jakobson, Chklovski, entre outros, elaboraram alguns conceitos que atenderiam aos seus objetivos no estudo da literatura, como literariedade, procedimento, singularização, estranhamento, entre outros.

Conforme definido por Jakobson (1921 apud SCHNAIDERMAN, 1976, p.VIII), o seu objeto de estudo encontra-se na determinação sobre o que faz uma determinada obra ser literária. Embora as obras literárias sejam permeadas por questões sociais e históricas, esse não é o foco do estudo literário. Ou seja, existe algo que é próprio do fazer literário e que está presente em toda obra incluída nessa condição. Esse algo foi chamado de literariedade.

Deste modo, em **A arte como procedimento** (1976, p.50), Chklovski defende que, diferente do que acontecia até o século XIX, não existem imagens próprias e exclusivas da poesia (entendida aqui como o texto literário). É notório que as imagens que concebemos como exclusivas de um único poeta estão presentes em diversos outros textos. Consequentemente, percebe-se que, embora as imagens sejam as mesmas, os procedimentos no uso dessas imagens mostram-se diferentes. Os poemas são criados a partir de procedimentos particulares que lhes permitem alcançar efeito estético singular. Assim, entendida pelo seu princípio dinâmico construtivo, a forma da obra literária nasce na reciprocidade ou na interação.

Entretanto, para os formalistas, a imagem poética não serve para transmitir a sensação visual do objeto, buscando a aproximação do objeto distante. No discurso poético, a imagem não existe para obedecer à lei da economia de expressão e sim para apresentar uma nova percepção da realidade, fazendo com que algo familiar pareça estranho, desconhecido e novo.

A teoria do estranhamento mostra-se, assim, fundamental, pois a literatura começa a ser pensada não por aquilo que ela é, mas por aquilo que ela faz. Logo, seria uma visão da realidade enriquecida através do estranhamento.

Discussão perene nos estudos formalistas, a “palavra poética” encontra na noção de estranhamento a sua definição. Em seu caráter poético, a palavra não será apenas um referencial do objeto. Na nova realidade criada a partir da relação com outras palavras, ela adquire uma substância própria. Uma vez que a palavra isolada remete a um conceito, em sua realidade intrínseca ela criará uma realidade própria.

Assim como o Formalismo Russo, o *New Criticism* (1930-1940), movimento que ocorre cronologicamente uma década depois dos russos, abandona a ideia de que a literatura seria mais um dado de cultura a serviço do social e do retoricismo¹⁰, rejeitando a abordagem extrínseca em favor de uma crítica imanentista. Surgido na Inglaterra, com princípios ligados aos ensaios críticos de T.S. Eliot, o movimento concebe a poesia como resultado consciente do trabalho do espírito, que organiza as experiências da personalidade. Nesse sentido, para Eliot, inspiração é sinônimo de talento, uma vez que a visão espiritual do poeta se transforma em sabedoria técnica.

Segundo o autor (ELIOT, 1992, p.20), o “correlato objetivo”, ponto focal do movimento, consiste na ideia de que a leitura precisa ser significativa para o leitor. A forma com que o poeta dispõe os elementos, estrutura o seu texto, precisam desencadear uma imediata reação emocional. Logo, a emoção torna-se uma construção da sensibilidade feita pelo artista, não tendo traços da personalidade do autor. A eficácia do texto será medida, portanto, através da relação entre os elementos do correlato objetivo e a vivacidade da emoção provocada.

Ainda que carreguem o título de radicais por suas ideias de materialização do poema com sua técnica do *close reading* (dissociação do poema, autor e leitor), os *new critics*, como Eliot, foram os responsáveis pelo *status* mais profissional da crítica literária, inclusive no âmbito universitário. A compreensão de um texto, de maneira sistemática, seria resultado da análise das tensões e ambiguidades que são estabelecidas pela relação entre as diversas unidades semânticas do texto e que independem dos sentimentos do autor. Assim, a emoção ficcional de um texto não se confunde com a emoção vivida.

Jauss (1994, p.18-21), contudo, apresenta uma crítica contundente à abordagem desses pensadores, especialmente os formalistas russos, no tocante à percepção da autonomia absoluta

¹⁰ Neste contexto, o termo relaciona-se com a retórica, que é a arte da persuasão. Dessa forma, os retoricistas preocupam-se excessivamente com a oratória e com o uso da argumentação na produção de bons discursos que sejam capazes de persuadir. Em uma acepção mais moderna, o retoricismo é concebido como um discurso vazio em função da decadência que a retórica enfrenta a partir do século XIX.

do texto. Para Jauss, este modelo pressupõe uma estrutura autossuficiente, em que a construção do sentido se articula a partir da organização dos elementos internos da obra. Assim, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, fundadores, nos anos 60, da Estética da Recepção, buscaram construir caminhos teóricos para se entender a leitura do texto literário sob o ponto de vista do leitor. Os alemães procuraram compreender as obras literárias a partir de sua finalidade: a leitura. Assim, o leitor é tido como coordenador da interpretação textual (JAUSS *et al.*, 2002, p.67) e, para o autor, passa a ser uma das técnicas de construção da narrativa.

Enquanto Jauss preocupa-se com a recepção, Iser volta seu olhar para o efeito. Assim, para Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais, levando-nos, de certa maneira, a um paralelo com a noção de estranhamento, proposta sistematicamente pelo formalismo russo.

Dentre as muitas teorias apresentadas, em **O ato da leitura** (1999), Iser preconiza três categorias de leitor: o leitor real, o leitor implícito e o leitor fictício. Enquanto o primeiro corresponde àquele que, ao percorrer o olhar sobre as palavras decodificando-as, as absorve em forma de discurso, o leitor implícito caracteriza-se por ser aquele leitor ideal pressuposto pelo texto, capaz de, a partir das marcas que o texto carrega, preencher seus espaços vazios a partir da suposição de informações, apontar certas intertextualidades presentes na obra, e que são recuperadas a cada leitura. Por fim, o leitor fictício seria imaginado pelo autor durante ao ato da escrita, quem ele supõe ser o leitor do seu texto (ISER, 1999, p.63-79).

Os vazios fazem parte da estrutura do texto, assim como as suas negações – como afirma Iser (1999, p.107), e servem para orientar ou comandar a ação projetiva do leitor. O não reconhecimento textual imediato inferido pelo leitor é a primeira passagem para entrar no jogo da literatura, ou seja, o estranhamento (conceito formulado *a priori* pelos formalistas russos). Mesmo sendo composto de vários procedimentos, é premente dizer que o estranhamento, em um diálogo perene que com a linguagem visual que “sempre extrapolou o campo dos estudos da literatura”, em um movimento estimulante, “ao invés de facilitar a percepção, cria-lhe obstáculos; ao invés de visar uma aproximação, provoca distanciamento” (KEMPINSKA, 2010, p.70).

A Teoria da Recepção proposta por Jauss (1994) apresenta esse tipo de leitor: aquele ser capaz de sentir e reconhecer subjetividades através da interação com a leitura. Logo, surge a ideia de distintas leituras de uma mesma obra, uma vez que cada leitor interage de maneira única com o texto.

Assim como Zappone (2005, p.153), também acreditamos que o “[...] o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura”, pois não é mais entendido como um ser

passivo, mas sim parte essencial no processo de construção da leitura. Entendemos que, dessa forma, a centralidade do processo de leitura encontra-se no leitor que se estende, nesse sentido, para a construção da própria obra. Nesse processo, torná-lo protagonista concretiza o ato da leitura. Ao considerar a sua experiência, o contexto e as sensações, o ato de ler se desenvolve. Logo, o leitor em sua centralidade, cuja origem nasce na recepção, apura sua criticidade e visão de mundo, tornando-se um agente multiplicador, ainda que de maneira inconsciente.

Segundo Zappone (2008, p.57), o modelo autônomo de letramento pressupõe que “os sentidos dos textos estão, praticamente, determinados pelo modo de organização textual, desconsiderando completamente a situação e os contextos da leitura, bem como as identidades e histórias de leitura dos leitores”. Portanto, a compreensão ou construção de sentidos do texto seria resultado da simples consequência da decodificação das palavras do texto.

A Estética da Recepção, proposta por Jauss (1994, p.41), sinaliza o entendimento de que o texto por si só não é suficiente, uma vez que a leitura literária deixa em cada um de nós uma bagagem de experiências que nos define como leitores e que se refletem em nossa formação. A identidade e a qualidade de uma obra dependem de sua propensão à ruptura, à inovação, ao desafio às normas vigentes, características típicas de obras que entendemos ser clássicas.

Portanto, ainda de acordo com Zappone (2008, p.54), “para que o modelo autônomo alcance, no mínimo, uma coerência, seria preciso explicitar para o aluno o tipo de leitura pretendida e oferecer a ele condições para que se apropriasse dos modelos, convenções e códigos fundamentais para a compreensão da escrita literária”, fazer com que o aluno seja capaz de interagir com os textos e produzir seus próprios sentidos. Caso contrário, o modelo autônomo continuará engessando os estudos literários fazendo com que o letramento literário esteja cada dia mais distante do ambiente escolar.

Nossa pesquisa encontra espaço nessa busca por tornar os nossos alunos leitores ativos, capazes de elaborar hipóteses, bem como fazer reflexões mais aprofundadas, analisando as pistas e desvelando o texto. O trabalho de um leitor-investigador, mais do que a coleta de dados, fundamenta-se na consciência de que o objeto de análise é produto de uma construção ativa e que, na relação entre autor-leitor-obra, cada texto interage de maneiras diferentes com os indivíduos.

3.2.1. Sherlock Holmes: o grande desafio

“O que o dr. James Mortimer, o homem da ciência, deseja de Sherlock Holmes, o especialista em crime?”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.13)

Nos dias atuais, a leitura de clássicos parece estar em contradição com o nosso ritmo de

vida, ocupando uma posição muito estigmatizada. Corroborando nossas observações em sala de aula, Cosson (2014, p.13) afirma que “para os jovens, a justificativa de que são obras de grande valor cultural não é argumento suficiente para levá-los à leitura efetiva desses textos”. Desta forma, o professor se encontra em dubiedade: manter-se firme na obrigatoriedade da leitura de obras célebres ou ceder espaço para textos mais simples, obras mais atraentes e acessíveis aos alunos?

A cultura de massa (com seus livros, filmes, músicas e novelas, por exemplo) traz uma ideia de produtos que foram conduzidos para serem culturais e assim, na maioria das vezes, as pessoas optam por resumos e versões simplificadas, não realizando a leitura da obra original, sejam elas clássicas ou não. Entretanto, é inegável que o interesse pelas narrativas clássicas existe, uma vez que elas se dissipam por inúmeros produtos culturais consumidos por uma grande parcela da população. As referências a textos canônicos das mais distintas tradições povoam o imaginário construído por versões contemporâneas que parecem originais.

Italo Calvino (1993) chegou a escrever um livro cujo título manifesta essa dúvida extremamente comum: por que ler os clássicos? Nele, o autor captura a importância desse tipo de leitura e chama a atenção para o perigo da bibliografia subjacente, intermediária, que muitas vezes, com o tempo, distancia-se da obra e do pensamento original dos autores, à medida que uns vão lendo pelos outros, acrescentando, incorporando, ignorando, confundindo ou até mesmo camuflando.

Logo nas primeiras páginas, o autor propõe treze propostas de definição. Para Calvino (1993, p.09-11), de maneira resumida, uma obra clássica é aquela com a qual o leitor está em constante contato, lendo ou relendo, pois constitui-se como uma obra que exerce “uma influência particular” ao se tornar inesquecível ou quando se oculta “nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

Trata-se de um texto que dialoga diretamente com o leitor, pois a cada leitura e releitura sempre tem algo novo a dizer (CALVINO, 1993, p.11-12). E nessa relação dialógica, a obra torna-se clássica porque abre a possibilidade ao leitor de dizer algo, provocando-lhe a refazer seus próprios pensamentos. Marcada pela atemporalidade, mesmo quando ocorrem enormes transformações sociais e culturais, traz consigo “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”, mas continua falando e se reinventando para as novas gerações.

Isto posto, esperamos que as oficinas propostas neste estudo criem uma ponte entre nossos alunos e a obra **O cão dos Baskerville** (DOYLE, 2019), escrita por um dos precursores do romance policial enquanto gênero, Sir Arthur Conan Doyle. Publicado originalmente em

1902, o livro apresenta uma das muitas aventuras do famoso detetive Sherlock Holmes e seu fiel companheiro, Dr. Watson. Entre paródias e versões próximas do original, a obra em estudo conta com mais de vinte adaptações cinematográficas conhecidas. Além disso, para a nossa proposta de intervenção, utilizaremos também o jogo de estratégia *on-line*, **Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville** (SHERLOCK..., 2010), produzido pela Alawar Entertainment e livremente inspirado no enredo da história original.

Embora muito se questione acerca do caráter clássico da obra original de Doyle, especialmente no tocante aos romances policiais, com suas fórmulas preponderantemente reconhecíveis, trata-se, certamente, de algumas das histórias mais lidas de todos os tempos. Nesse sentido, Albuquerque (1979) nos adverte sobre a complexa tarefa de obter uma definição sobre o gênero que agrade a todos e indica a teoria que mais lhe agrada: a ideia de que ninguém sabe de nada. Descendente dos romances de aventura, o gênero segue novos rumos ao concentrar-se na busca da racionalização sobre a aventura.

Contudo, além das definições, é inegável aos autores desse gênero a necessidade de serem bons contadores de histórias, característica incontestavelmente potente em Doyle. Seu texto é estruturado no uso de uma somatória de pistas (reais ou não), elemento formal universal do gênero. Dessa forma, as pistas acabam por transformar o texto em um modelo de realidade, racionalizando todos os outros dispositivos literários que, nesse sentido, transformam-se também em pistas que, ainda quando falsas e conseqüentemente descartadas, apresentam-se como racionais na medida em que contribuem para o suspense narrativo. E é nesse ponto que a genialidade do autor fica mais evidente: na consciência do uso estético das pistas como um elemento que eleva a dimensão artística da história.

O autor concebeu o ilustre detetive que, até os dias atuais, segue inspirando as novas gerações. Em **O cão dos Baskerville** (DOYLE, 2019), considerado um grande *best-seller* e um dos melhores romances policiais já escritos, Holmes, o grande herói desse clássico da literatura policial, resolve o traumático mistério apresentado a ele pelo cliente com sua inteligência. O detetive, também no papel de leitor da história exposta, atribui significado a uma situação aparentemente vazia, a partir de um olhar calculista, lógico e científico, que vai se desenrolando na medida em que ele, juntamente com os leitores-investigadores da obra, segue estabelecendo relações entre os elementos da narrativa.

Ainda que Holmes seja indubitavelmente admirado por sua precisa e preciosa “máquina de raciocinar”, em suas produções, Conan Doyle apresenta o notório personagem de forma humanizada, com vícios poucos aceitos socialmente e a predisposição a se entediar profundamente com o ócio. Reimão (1983, p.38-39) acredita que essa “humanização” é “uma

das causas da popularização e grande aceitação desse personagem”, pois, desta forma, “o detetive se torna mais próximo e, portanto, mais assimilável para o leitor”.

Nas palavras de Holmes, Watson seria um cronista de seus feitos. Para Reimão (1983, p.35), enquanto Holmes “se lança ao trabalho de investigação após o enigma estabelecido”, Dr. Watson, articulando-se como um personagem na obra, “atuaria como o detetive do detetive”, aquele que “investiga e tenta compreender o processo de investigação de Holmes”. No tocante à ideia de narrador-personagem, Reimão reitera que Watson

[...] enquanto narrador, é um narrador = personagem, ou seja, sua visão dos fatos é parcial, ele sabe tanto quanto qualquer outro personagem, ele só pode oferecer explicações para os acontecimentos quando os outros personagens já a encontraram. Esse fato facilita ao leitor identificar-se com esse narrador, a fim de que possa seguir a narrativa compartilhando os pontos de vista de Watson. (REIMÃO, 1983, p.36).

As histórias policiais, assim como as de Holmes, exercem grande fascínio e, há algum tempo, habitam o imaginário das pessoas. Em tramas misteriosas envolvendo crimes, detetives e investigações, há a capacidade de despertar nos leitores o medo, a paixão e a curiosidade, sentimentos que afloram nos leitores a ânsia por essa coparticipação narrativa. Em seus estudos, Reimão (1983, p.12) determina que, embora o gênero tenha surgido por volta de 1840 com Edgar Allan Poe, “todos os primeiros grandes detetives não serão policiais, serão investigadores que não pertencem à polícia enquanto instituição”, uma vez que a polícia, “na acepção contemporânea do termo”, só se desenvolverá no século XIX. Além disso, na época do surgimento de seu grande detetive Dupin, Poe contou com efervescência do Positivismo e a sua crença de que a “mecânica mental obedece a princípios gerais” que devem ser dominados e usados em cada cadeia de ideias de todo homem em particular (REIMÃO, 1983, p.12-13). Para as suas análises, além de sua técnica cognitiva infalível, Holmes vale-se de procedimentos técnico-científicos na perquirição de vestígios (análise de impressões digitais, tipos sanguíneos, rastros e marcas, tempo de coagulação do sangue, entre outros).

Massi (2011, p.19) indica que “o criminoso, a vítima e o detetive, existem um em função do outro, ou seja, só há vítima se houver criminoso e só há detetive se houver crime, cujo autor é desconhecido”. Esses elementos são essenciais para a constituição do enredo que se fundamenta na ideia do enigma, conforme também destaca Reimão:

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

Entretanto, Resina (2007, p.45) destaca que o “interesse intrínseco e, para alguns, adicional” das pessoas pelo gênero não teria origem no jogo especulativo, mas sim no “ritual destinado a conter e expulsar a violência”, que uma vez presente, ameaçava espalhar-se. Reimão (1983, p.13-14) destaca que “o criminoso passa a ser visto como um inimigo social”, alguém “que pode prejudicar não só os indivíduos diretamente lesados por ele, mas também a sociedade como um todo”. Sobre o tema, Resina reconhece que

[...] a narrativa policial teria valor como exorcismo, não da violência, que já ocorreu e voltará a repetir-se, mas da desagregação social que esta supõe e que apenas pode solucionar-se determinando suas causas, reais ou ilusórias, e criando um consenso em torno delas (RESINA, 2007, p.44).

Esse tipo de narrativa, além de provocar interesse na medida em que se mostra como uma forma de lidarmos com a nossa própria agressividade, fomenta um ambiente em que é possível resolver enigmas, buscar soluções para problemas aparentemente sem solução, na culpabilização e punição daquele que possui “sentimentos éticos e morais” deteriorados (REIMÃO, 1983, p.14).

Mesmo apresentando uma fórmula simples e conhecida, tendo como ponto de partida “uma dada situação de enigma” (REIMÃO, 1983, p.08), as narrativas policiais mostram-se como uma interessante opção na busca pela formação de jovens leitores. Em todo momento, a leitura exige a interpretação por parte do leitor a fim de suprir ou de preencher os “espaços vazios” contidos no texto. Tal atividade interpretativa só é possível graças aos conhecimentos prévios e à capacidade imaginativa do leitor, estimulada pelos lugares vazios, combinada aos demais fatores intrínsecos ao texto. Segundo Iser (1999, p.107), o preenchimento dos vazios se realiza mediante a projeção do leitor. Essas projeções, porém, não devem ser independentes do texto ou movidas apenas pelo imaginário ou pelas expectativas do leitor. Os elementos presentes, no texto, como um itinerário a ser seguido, poderão romper com as expectativas do leitor, fazendo-o (re)construir, substituir ou anular suas representações projetivas habituais.

3.3. CONTEXTO ESCOLAR

“[...] o senhor agiria com mais sabedoria se, sem mais delongas, fizesse a gentileza de me dizer sem meias palavras a natureza exata do problema que necessita de minha ajuda.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.15)

Para a realização do nosso estudo, selecionamos uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Uberaba no estado de Minas Gerais, onde atuamos como professora de Língua Portuguesa e Redação. Instituído em 1964, o educandário, situado na

região central da cidade de Uberaba, Minas Gerais, conta com diversos espaços de aprendizagens e equipamentos, como: 17 salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática (com cerca de 20 computadores e 36 tablets com banda larga para acesso à internet), pátio coberto, pátio descoberto, auditório, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta e uma ampla área verde.

Para cerca de 890 alunos, agrupados em 31 turmas nos períodos matutino e vespertino, são ofertadas três modalidades de ensino: anos iniciais do ensino fundamental (aproximadamente, 25,5 alunos por turma), anos finais do ensino fundamental (aproximadamente, 32,4 alunos por turma) e ensino médio (aproximadamente, 31 alunos por turma). A partir do ano de 2020, participa também do Programa Ensino Médio Inovador, estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva integral.

Desde o ano de 1970, o colégio realiza concurso público para provimento da função de professor e outros cargos (como orientador educacional, supervisor pedagógico, bibliotecário etc.). Os profissionais aprovados nos concursos passam a fazer parte do quadro de pessoal da instituição. Assim, quanto à estrutura organizacional, de acordo com o regimento escolar, a escola possui um militar na direção administrativa e um militar como comandante da unidade. Enquanto isso, a direção pedagógica conta com uma diretora pedagógica, dois vice-diretores pedagógicos (um para cada turno) e cinco profissionais atuantes no Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica (SOESP). Doze pessoas compõem o administrativo do colégio: sete auxiliares administrativos, um secretário, uma pessoa no financeiro, uma nos recursos humanos, uma no patrimônio e infraestrutura, um provisionador. A escola conta ainda com um professor de apoio pedagógico no processo de alfabetização (PAP), dois professores de apoio à equipe pedagógica (PAEP), dois professores para uso da biblioteca (PUB) e dois professores de apoio ao laboratório de informática educativa (PALIE) que, além da licenciatura plena com habilitação em qualquer componente da matriz curricular, ou Certificado de Avaliação de Título (CAT), emitido pela SEE, precisam possuir curso superior em área afim da informática ou certificado de conclusão de curso de informática básica, com carga horária mínima de 60 (sessenta) horas. O colégio conta com um efetivo em torno de 99 funcionários.

Entre os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, trabalham, aproximadamente, 46 docentes. Considerando os docentes dos anos finais do ensino fundamental, 82,8% dos educadores possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam.

Embora seja conhecido especialmente pela valorização de certos preceitos hierárquicos

militares em sua rotina, o educandário destaca-se também pelos bons resultados de seus alunos nas mais variadas áreas. Em 2019, participou de olimpíadas em diversas áreas do conhecimento, sendo agraciada com medalhas de ouro na Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), Olimpíada Brasileira do Saber (OBS), Olimpíada Internacional de Matemática Sem Fronteiras (Nacional e Estadual). Entre medalhas de ouro, bronze, prata e menções honrosas, foram 241 alunos premiados. Também em 2019, a escola foi classificada para participação da etapa estadual da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa com o texto de um aluno na categoria “memórias literárias”.

Na esfera federal, as políticas públicas vigentes estabeleceram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), como indicador para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Trata-se de uma avaliação externa, cujos resultados, medidos em uma escala de zero a dez, servem de referência para as intervenções educacionais. A nota é calculada através de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da antiga Prova Brasil (que agora se chama Saeb) para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. Toda a comunidade pode acompanhar a evolução do trabalho feito pelas instituições através de um sistema *on-line* de consultas disponibilizado pelo MEC.

Nos últimos anos, algumas turmas dos anos finais do ensino fundamental da referida escola foram avaliadas e obtiveram os seguintes resultados (Tabela 01):

Tabela 01 – Resultados IDEB

IDEB	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
9º ano	4,6	4,8	4,9	6,0	6,1	6,1	6,9

Fonte: IDEB – Resultados (2019).

O IDEB é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. A partir 2005, esse índice, apresentado bienalmente de 2007 a 2021, estabelece metas de qualidade a serem atingidas por todas as instituições educacionais no país. Para tanto, o INEP estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda que as metas sejam diferenciadas para cada unidade, rede e escola, de forma ampla, isso significa, em termos numéricos, progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do

ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. A escola apresenta um crescimento considerável de seu índice e, desde 2013, já atingiu o patamar educacional proposto para 2022.

Além disso, o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), avaliação padronizada de larga escala realizada desde 2000, avalia anualmente de forma censitária os alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, voltemos nosso olhar para a proficiência média no 9º ano em Língua Portuguesa (Tabela 02).

Tabela 02 – Resultados PROEB (Língua Portuguesa)

PROEB	2014	2016	2018	2019
Escola - 9º ano	302,6	288,1	306,2	294,6
Minas Gerais	256,9	250,1	251,9	246,5

Fonte: SIMAVE – Resultados por escola (2019).

Ao observar a proficiência média, ainda que tenha ocorrido uma oscilação com uma queda considerável do índice em 2019, a média da instituição, em Língua Portuguesa, no 9º ano, ainda é maior que a média estadual. Entretanto, essas variações servem como importantes alertas e denunciam a importância de se buscar estratégias com vistas ao desenvolvimento das habilidades e competências leitoras desses alunos.

Atualmente, o educandário adota o **Sistema Positivo de Ensino**, uma proposta interacionista, na qual o estudante é protagonista de seu processo de aprendizagem, estimulado a refletir e questionar. Eles são incentivados à autonomia, à criatividade e à inovação. Com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, é ofertado um conjunto de soluções que buscam propiciar a formação integral dos alunos. Os conteúdos, atividades e tecnologias educacionais são desenvolvidos como forma de auxiliar na aprendizagem dos conteúdos curriculares juntamente com o trabalho da escola e dos professores.

No início de cada ano letivo, todos os alunos recebem, juntamente com o seu material didático (livro didático, livro de atividades, acesso ao ambiente virtual), três obras literárias selecionadas pela editora com o apoio dos professores de todas as unidades. Além disso, os professores possuem liberdade para desenvolver projetos variados, desde que estejam de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Vale salientar que muitos são os fatores limitantes para o desenvolvimento de uma comunidade leitora eficiente, tais como os sociais, tão dolorosamente expressivos na realidade. Contudo, nota-se que essa não é a origem socioeconômica dos educandos da instituição. As salas de aula possuem infraestrutura adequada e a biblioteca, embora possua um espaço

pequeno, conta com um acervo de aproximadamente sete mil livros literários. Ainda que não possua uma sala de recursos multifuncionais, a escola possuía, em 2020, 09 alunos incluídos (alunos com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento matriculados em turmas de ensino regular).

O INSE (Indicador de Nível Socioeconômico) das escolas busca situar o conjunto dos alunos em estratos socioeconômicos, definidos pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. Em uma escala de 1 (predomínio de alunos com baixo nível socioeconômico) a 6 (alunos com alto nível socioeconômico), as escolas podem ser classificadas. De acordo com dados também disponibilizados pelo INEP, a escola encontra-se classificada como Grupo 05.

Para a realização deste estudo, elegemos uma turma dos anos finais do ensino fundamental (Ciclo Final), matriculados, em 2019, no 8º ano. De acordo com a programação de nossa pesquisa, acompanhamos a trajetória escolar desses jovens no 9º ano, em 2020, até a conclusão do ciclo. Trata-se de uma fase em que os alunos passam por grandes mudanças físicas e psicológicas.

A escolha por tal turma justificou-se no desenvolvimento de um projeto de leitura literária realizado anteriormente. Com o objetivo de despertar hábitos de leitura em nossos alunos, logo no início do ano, foi proposto à turma a realização do projeto denominado **Desafio Literário**. A partir de tópicos pré-definidos (Apêndice E), cada estudante deveria selecionar um título e realizar a leitura do livro ao seu tempo. Após a leitura, os discentes relatariam as suas experiências com a obra em um pequeno vídeo a ser encaminhado ao docente através de um aplicativo de mensagem instantânea bastante popular, o *WhatsApp*®¹¹.

Além das visitas periódicas à biblioteca da escola, os alunos tiveram liberdade para realizar a leitura na modalidade preferida (com o livro físico ou na versão virtual). Com a possibilidade da aquisição de alguma obra, buscou-se incentivar a compartilhamento dos livros já lidos com os colegas. A proposta era incentivar a leitura literária além das obras já indicadas pelo educandário.

No desenvolvimento da atividade, através da ativa participação dos jovens, percebeu-se que os alunos leem. Entretanto, logo nos primeiros vídeos, foi observado que, na grande maioria das vezes, de maneira espontânea, optam por textos rasos, *best-sellers* com fórmulas prontas, leituras rápidas e fáceis em que a formulação de hipóteses não é necessária.

¹¹ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

Partindo desse pressuposto, surgiu a problematização desta pesquisa: na atualidade, como definir o que é um “livro clássico” e por que os adolescentes se distanciam deles? É possível despertar em nossos alunos dos anos finais do ensino fundamental o interesse pela leitura de clássicos? Há relação entre as histórias clássicas e produtos culturais contemporâneos?

Ainda que no mundo contemporâneo, o ato da leitura comece a ser aprimorado dentro de novos espaços repletos de imagens, movimentos e sons, a tensão entre as práticas de leitura e o ambiente escolar se dá por diversos fatores que transpõem os limites deste estudo. Assim, a reflexão sobre a leitura na contemporaneidade torna-se necessária e desafiante, uma preocupação constante para os professores, uma vez que a escola constitui um espaço importante de mediação entre os sujeitos e o mundo da leitura.

3.3.1 Análise de dados: a investigação dos questionários

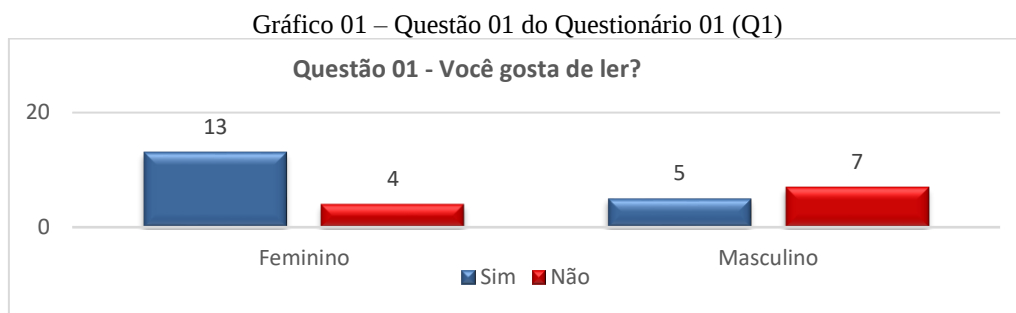
“Eu sabia que isolamento e solidão eram muito necessários para que meu amigo nessas horas de intensa concentração mental durante as quais ele pesava cada partícula de evidência, construía teorias alternativas, pesava uma contra outra e tomava uma decisão sobre quais pontos eram necessários e quais eram irrelevantes.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.37)

Para que pudéssemos pensar nas estratégias a serem adotadas, o primeiro passo foi a aplicação de um questionário (Apêndice D) cujo objetivo era, através de indagações, medir as percepções dos alunos acerca da leitura. Foram utilizadas quatorze questões dicotômicas e objetivas, porém oito delas continham questões descritivas que justificariam a questão em análise. O propósito era extrair do aluno informações fidedignas que pudessem nortear as nossas propostas para a ampliação de sua competência leitora.

Por considerarmos esta etapa de suma importância, utilizamos gráficos para expressar visualmente os dados e valores numéricos. Além da apresentação dos dados colhidos, analisaremos reflexivamente cada uma das informações.

Conforme explanado anteriormente, na turma em análise, foram observadas as respostas de 29 alunos (12 do sexo masculino e 17 do sexo feminino) com uma faixa etária entre 13 e 15 anos (09 alunos com 13 anos, 15 alunos com 14 anos e 05 alunos com 15 anos).

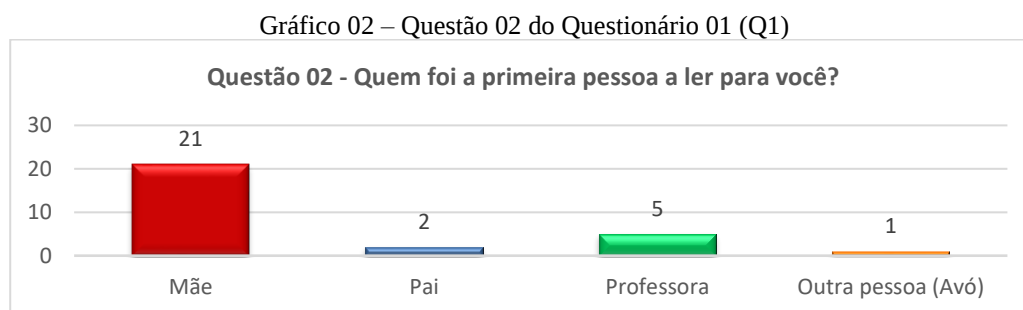
No primeiro tópico, através de pergunta objetiva, foi questionado se os alunos gostam de ler. Com animação, constatou-se que, enquanto 18 alunos declararam gostar de ler, apenas 11 afirmaram que não gostavam da atividade. Conforme ilustra o gráfico abaixo (Gráfico 01), dos 18 alunos que afirmaram gostar de ler, 13 são do sexo feminino.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Entre os apontamentos extraídos dos presentes dados e pelas observações realizadas anteriormente, foi possível constatar tratar-se de uma turma que se interessa pela leitura, o que favorecerá a aplicação de nossa proposta de intervenção. Contudo, é importante considerar que não basta que o aluno apenas afirme que lê, uma vez que, conforme sinaliza Petit, “a importância da leitura não pode ser avaliada unicamente a partir de cifras, do número de obras lidas ou emprestadas” (PETIT, 2008, p.77), pois sua proficiência leitora não pode ser avaliada apenas pelo viés quantitativo.

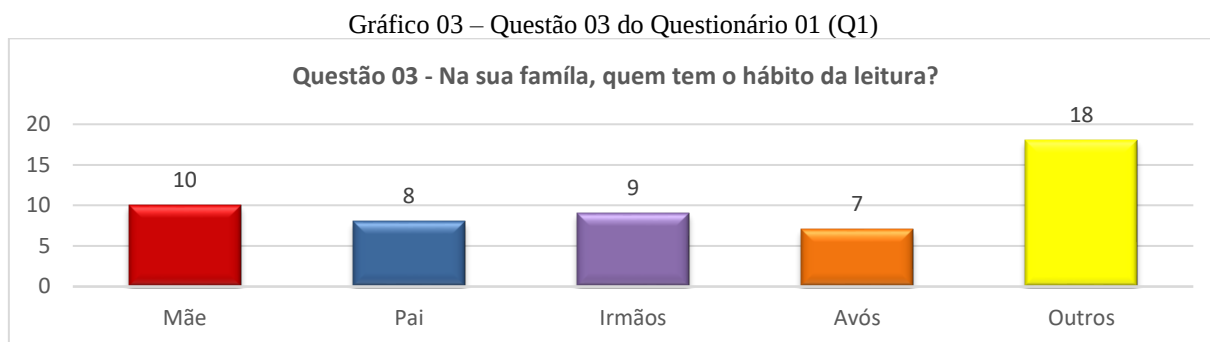
A importância da mediação ficou bastante evidenciada no segundo questionamento, que buscou identificar quem foram as primeiras pessoas a ler para os alunos. Não nos surpreendemos ao perceber que, dos 29 alunos, 21 responderam que a mãe foi a primeira pessoa a desenvolver a atividade para eles (14 do sexo feminino e apenas 07 do sexo masculino), indicando que o gosto pela leitura é uma construção que vem da infância. Conforme demonstrado no Gráfico 02, 05 alunos (03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino) indicaram a professora; 02 alunos do sexo masculino assinalaram o pai e apenas 01 discente do sexo masculino apontou outra pessoa (no caso específico, a avó).



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

A 5ª pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-livro, confirma os dados analisados na turma. Os índices (RETRATOS..., 2020, p.22) revelam que, atualmente, as mulheres leem mais do que os homens no país (54% das mulheres são leitoras).

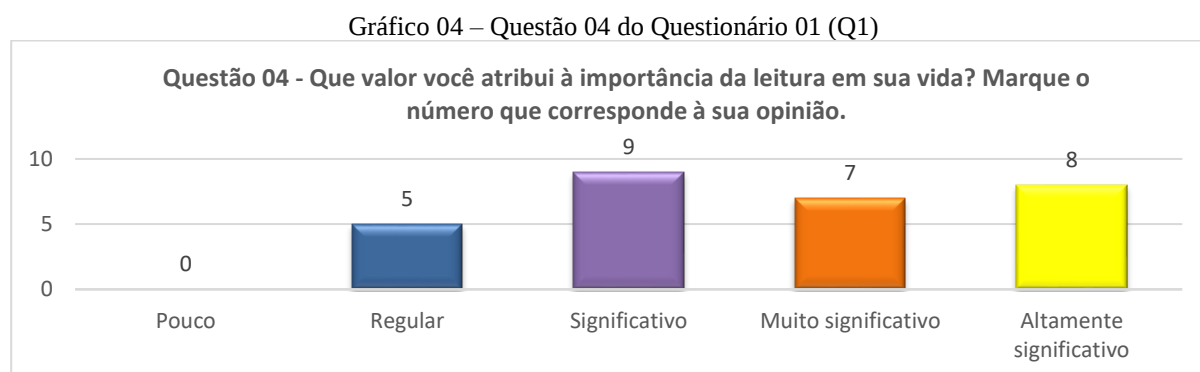
Ainda que os homens venham reduzindo essa diferença (50% deles são leitores; eram 44% em 2011), o estudo também mostrou que elas leem mais, tanto por iniciativa própria quanto obras indicadas pela escola, e tendem a concluir mais livros do que os homens.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

É incontestável que a família exerce um papel indispensável no despertar do interesse pela leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao promover a leitura para a prole. Percebemos que a terceira pergunta (Gráfico 03) corrobora as indicações da segunda, pois, ao questionar quem tem o hábito da leitura em sua família, 10 alunos indicaram a mãe. É curioso perceber que, mesmo lendo mais, as mulheres são menos lidas ¹². Entretanto, o aumento progressivo da participação feminina no mercado editorial e o seu reconhecimento nas premiações pelo mundo afora indicam mudanças significativas nesse cenário.

Ainda na questão 03, 18 alunos assinalaram o item “Outros”. Contudo, por não ter sido solicitado a indicação de quem seriam essas pessoas, não conseguimos aprofundar a nossa análise. Também tivemos 09 alunos que destacaram o item “irmãos”, 08 responderam o pai, 07 indicaram os avós (Gráfico 03).



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

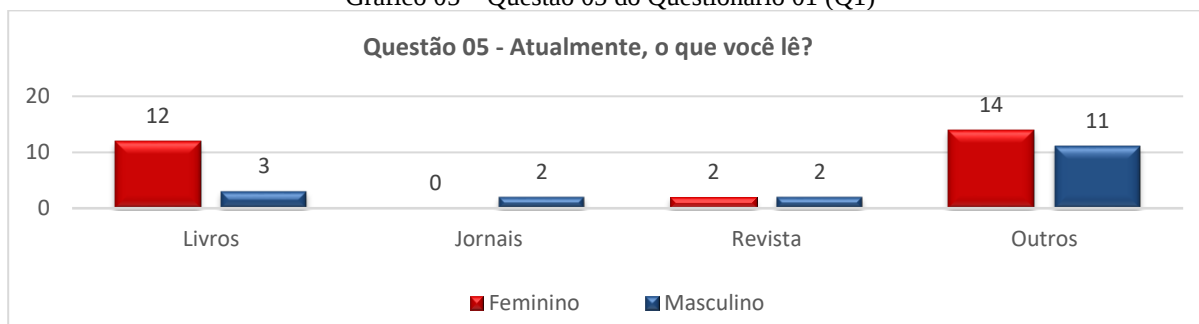
¹² Através da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” averiguou-se que, ao indicar os autores do último livro lido ou que está lendo no momento, entre os 20 autores citados pelos entrevistados, apenas 05 são mulheres. (RETRATOS..., 2020, p. 84).

Ficamos especialmente animadas ao perceber que, quando perguntados sobre qual valor atribuiriam à importância da leitura em sua vida (Gráfico 04), nenhum dos alunos indicou o item “Pouco”. A maioria dos alunos ficou entre o item “Significativo” (09 alunos: 04 do sexo feminino e 05 do sexo masculino), “Altamente significativo” (08 alunos: 05 do sexo feminino e 03 do sexo masculino), “Muito significativo” (07 alunas do sexo feminino). Apenas 05 alunos indicaram o item “Regular”, sendo 04 do sexo masculino e 01 do sexo feminino.

No item cinco (Gráfico 05), durante a aplicação dos questionários, ao tentar responder sobre o que liam na atualidade, os alunos indagaram as pesquisadoras em qual dos itens poderiam indicar as suas leituras em meios digitais, como sites de notícias, blogs¹³ e redes sociais. Ao determinar que poderiam indicar no item “Outros”, não ficamos surpresas ao perceber, na apuração dos dados, que o referido item teria sido assinalado 25 vezes. Afinal, nos últimos anos, assistimos a uma revolução no tocante à tecnologia digital, o que transformou as formas de leitura e o acesso às informações. Esse dado apresentou uma importante indicação de que, diferente do que imaginávamos, nossos alunos, enquanto usuários da internet, não ocupam seu tempo *on-line* apenas com jogos ou redes sociais.

A popularização do uso de dispositivos móveis para acesso à internet e para a comunicação instantânea, sem dúvida, revolucionou as formas de interação e do uso do tempo, especialmente pelos jovens. A comunicação, que em tempos analógicos acontecia principalmente por meio de voz, passa, nos tempos digitais, a ser feita por meio da escrita e da leitura. Esse fenômeno leva especialistas a dizerem que nunca se leu e escreveu tanto. De fato! Não sabemos até quando, pois muitos, especialmente quem tem pouca escolaridade ou tem pressa, usam a mensagem de áudio, no *WhatsApp*, para se comunicar. De qualquer forma, vale avaliar de forma aprofundada se essa prática contínua, mesmo que de leituras e escritas fragmentadas e para a comunicação ligeira, poderia criar o hábito e, quiçá, o interesse por narrativas mais complexas. (FAILLA, 2016, p. 38).

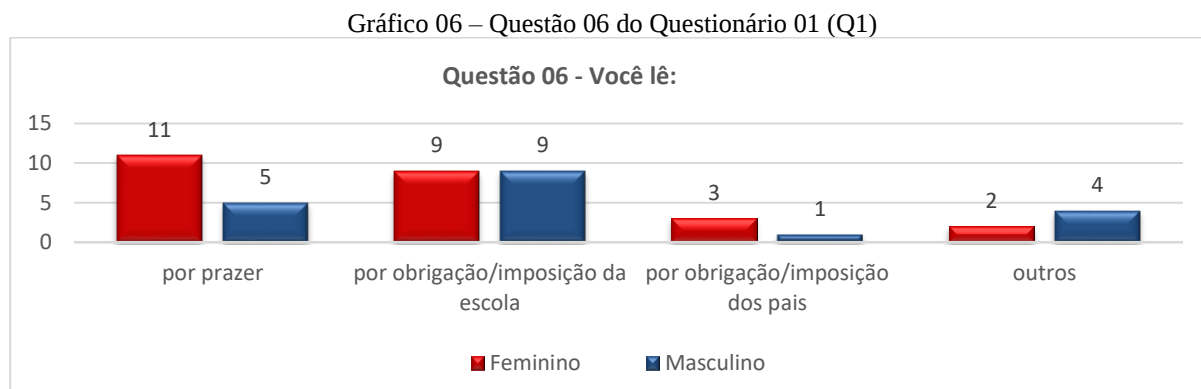
Gráfico 05 – Questão 05 do Questionário 01 (Q1)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

¹³ *Blogs* (contração dos termos em inglês web e log, "diário da rede") são páginas da internet onde regularmente são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos. Normalmente mantidos por uma ou várias pessoas, podem ser dedicados a um assunto específico ou ser de âmbito bastante geral. Através dos espaços destinados para os comentários dos seus leitores, permitem a interação entre os leitores e o blogueiro (nome dado a quem publica num *blog*).

Também percebemos que o item “Livros” foi assinalado 12 vezes e, só em 03 ocasiões, por alunos do sexo masculino. Em contrapartida, apenas 02 alunos indicaram ler jornais, ambos do sexo masculino. Ainda que tenha sido assinalado apenas 02 vezes, o item “Revistas” foi mais democrático, tendo sido indicado por 02 alunos do sexo masculino e 02 do sexo feminino.



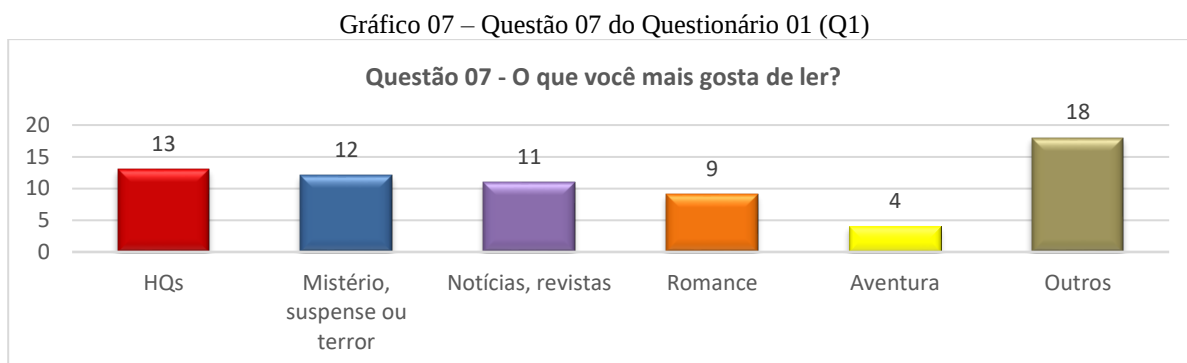
Sobre as motivações que os levam a ler, a sexta pergunta (Gráfico 06) veio para ratificar as nossas suspeitas iniciais: a leitura utilitária ainda ocupa um espaço considerável na vida das pessoas. Quando questionados sobre os motivos pelos quais os alunos realizam suas leituras, na possibilidade de marcar mais de uma opção, 09 alunos do sexo masculino e 09 alunos sexo feminino (no total, 18) indicaram que leem por obrigação/imposição da escola. Entretanto fomos surpreendidas positivamente ao detectar que 16 alunos (11 do sexo feminino e 05 do sexo masculino) afirmaram desenvolver a atividade por prazer. Apenas 04 alunos (03 do sexo feminino e 01 do sexo masculino) confirmaram que leem por obrigação/imposição dos pais.

Além disso, 06 alunos confessaram ler por outros motivos, como: “utilizo como passatempo”, “para obter mais conhecimento”, “depende do conteúdo”, “a leitura será necessária para o que farei no futuro, minha profissão”, “leio mangás”, “leio a bíblia”.

Insta salientar que os dados analisados indicam a necessidade de encontrar subsídios para evidenciar aos alunos que, ainda que seja uma tarefa árdua, a leitura pode abrir possibilidades para que o leitor possa expandir seus conhecimentos, compreender melhor o mundo e a si mesmo. É preciso pensar em caminhos mais efetivos na promoção dessa leitura libertadora. Entretanto, a leitura prazerosa abarca um contingente considerável de alunos (16, no total) na turma analisada, o que com certeza será um importante aliado no desenvolvimento de nosso plano de intervenção.

Na questão 07 (Gráfico 07), ao serem perguntados sobre o que mais gostam de ler, percebemos uma grande diversidade de respostas. Destaca-se que, nesta questão, mais de uma

alternativa poderia ser assinalada. Entretanto, é possível depreender algumas informações interessantes a partir da apreciação de seus indicadores.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Com a indicação de 13 alunos sinalizando a sua preferência por histórias em quadrinhos (HQs), é impossível ignorar o fascínio dos jovens por esse estilo de leitura. Waldomiro Vergueiro (2014, p.7-9), afirma que o interesse pela arte sequencial, um dos fundamentos das HQs, remete aos homens das cavernas. Com sua variedade de cores, formatos, movimentos e estilos diferentes, a preferência dos jovens por esse tipo de texto vai ao encontro de nossas incipientes suspeitas: a fascinação pela arte visual. Assim, não nos surpreendemos quando verificamos que 13 alunos elegeram esse gênero como o seu favorito. No entanto, no ambiente escolar, ainda que, nos dias atuais, as histórias em quadrinhos sejam utilizadas como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, infelizmente, ainda encontramos educadores e pais que encaram a sua leitura apenas como lazer ou entretenimento. Caso o aluno/filho precise ser punido por alguma situação, as HQs são retiradas como forma de castigo.

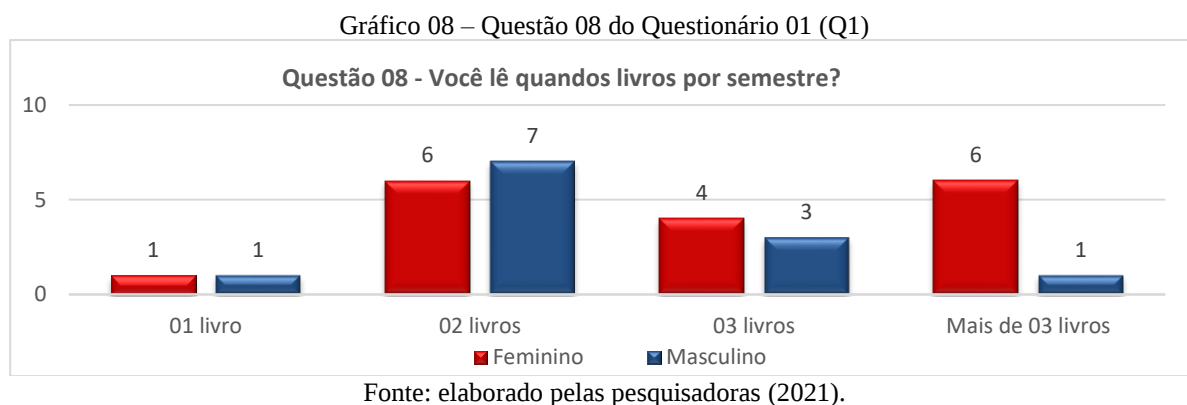
Foi satisfatório perceber que 12 alunos manifestaram gostar de ler histórias de mistério/suspense (09 alunos), e terror (03 alunos), assim como a preferência das pesquisadoras. Também entre as produções audiovisuais mais populares nas principais plataformas de *streaming*¹⁴, serviço que se caracteriza como uma televisão distribuída pela internet que foge do fluxo televisivo tradicionalmente linear¹⁵, as séries investigativas figuram entre os conteúdos mais acessados na atualidade. Além dos investigadores e policiais da ficção, histórias de ocorrências reais despertam a atenção da audiência. A Netflix, por exemplo, serviço que chegou

¹⁴ A tecnologia *streaming* é uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes. Por meio do serviço, é possível assistir a filmes ou escutar música sem a necessidade de fazer download, o que torna mais rápido o acesso aos conteúdos *on-line*. Atualmente, as plataformas de *streaming* de vídeos mais populares no Brasil são: Netflix, Net Now, Globo Play, HBO Go, Amazon Prime e Youtube.

¹⁵ Na distribuição linear, com uma grade organizada em faixas de programação, o conteúdo é disponibilizado através da radiodifusão ou sistema de transmissão a cabo (LOTZ, 2017).

ao Brasil em 2011 e, atualmente, apresenta-se como um dos destaques no segmento, divulgou que, no mercado norte-americano, *Criminal Minds*, série em que um esquadrão de elite do FBI estuda mentes criminosas, liderou a preferência dos telespectadores em 2020¹⁶. No Brasil, a aclamada série nacional **Bom dia, Verônica**, baseada na obra homônima de Ilana Casoy e Raphael Montes, que narra a história de uma escrivã que atua na Delegacia de Homicídios de São Paulo, figurou por semanas em 2020 entre as séries mais assistidas pelos usuários (GOOD..., 2021).

Buscando investigar a quantidade de livros lidos e se, de fato, liam, perguntamos, na questão 08, quantos livros são lidos por semestre. Solicitamos ainda que citassem os dois últimos livros lidos. Tais questionamentos permitiram-nos fazer uma análise quantitativa e qualificativa sobre o nosso público leitor.



Ao serem questionados sobre a quantidades de livros que leram no último semestre (Gráfico 08), 13 alunos (seis do sexo feminino e sete do sexo masculino) demonstraram ter lido apenas dois livros no referido período, 07 alunos (04 do sexo feminino e 03 do sexo masculino) apontaram ter lido três livros, 07 alunos (06 do sexo feminino e 01 do masculino) indicaram ter lido mais de três livros, enquanto apenas 02 alunos (01 do sexo feminino e 01 do sexo masculino) confessaram ler apenas um livro a cada seis meses.

Levando em consideração os dados apresentados pela já referida pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-livro, nossos resultados são animadores. De acordo com os dados, em 2019, considerando tanto livros inteiros quanto em partes, 5,0 é, em média, o número de livros lidos por ano (RETRATOS..., 2020, p.41). Ao analisar os dados da turma em questão, percebeu-se que 48% de nossos alunos leem três ou mais livros por semestre.

Em relação aos livros citados na pergunta complementar, percebemos que alguns livros

¹⁶ Dado disponível em: <https://www.nielsen.com/us/en/top-ten/>. Acesso em 09 de fev. 2020.

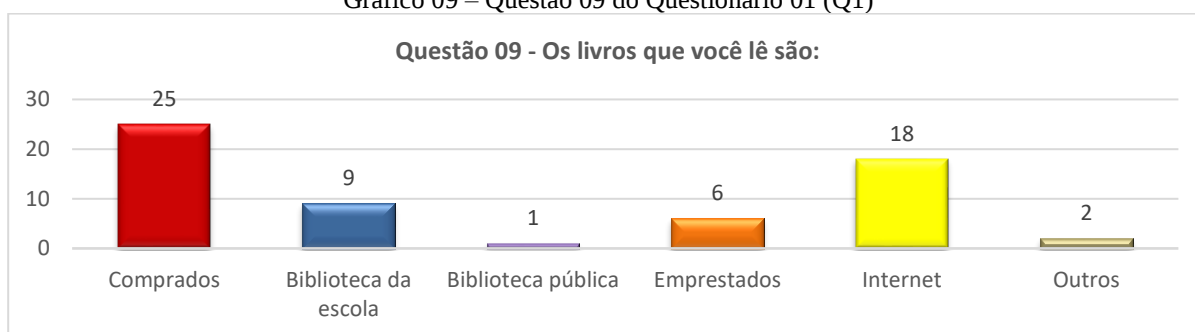
foram citados por mais de um aluno. O livro **O Pequeno Príncipe**, clássico escrito por Antoine de Saint-Exupéry, foi indicado por quatro alunos. Além disso, as obras **Memórias de Eugênia**, de Marcos Bagno, **Ofícios do tempo**, de Donizete Galvão, e **Labirinto no escuro**, de Luís Dill, foram citados quatro, sete e três vezes, respectivamente. Destaca-se que os três livros indicados foram obras trabalhadas paradidaticamente pelos professores de Língua Portuguesa e Geografia na preparação de material para a Mostra Cultural realizada no segundo semestre de 2019.

A maioria dos educandos citou livros de aventura, romance e comédia, como a série **Percy Jackson**, de Rick Riordan, **A seleção**, de Kiera Cass, **Diário de um banana**, Jeff Kinney. Foram citadas também algumas biografias de seus ídolos adolescentes, como **João sendo João: Meu mundo**, do ator juvenil João Guilherme, e **Demi Lovato: 365 dias do ano**, escrito pela cantora Demi Lovato. Foram indicadas duas obras de Paula Pimenta, autora de diversos *best-sellers* da literatura infanto-juvenil: **Fazendo meu filme** e **Minha vida fora de série**. Conforme sua própria definição, trata-se de uma “autora de livros cor-de-rosa”.

Vários dos livros mencionados como **Para todos os garotos que já ameí**, de Jenny Han, **Crepúsculo**, Stephenie Meyer, **O Rei Leão**, de Elizabeth Rudnick, **Como treinar o seu dragão**, de Cressida Cowell, **O menino do pijama listrado**, de John Boyne, possuem versões cinematográficas que, em muitos momentos, conduzem para a leitura da obra escrita. A multiplicidade de obras literárias presentes no cinema ilustra o ponto de cruzamento entre as tecnologias digitais e as tradicionais narrativas.

Além disso, é possível perceber que os jovens, ao se reconhecerem nas obras lidas, são atraídos pela literatura de massa, com temas típicos da adolescência, por se identificarem com as questões apresentadas. A grande dúvida aqui é: será que a literatura de massa permite um avanço à literatura canônica?

Gráfico 09 – Questão 09 do Questionário 01 (Q1)

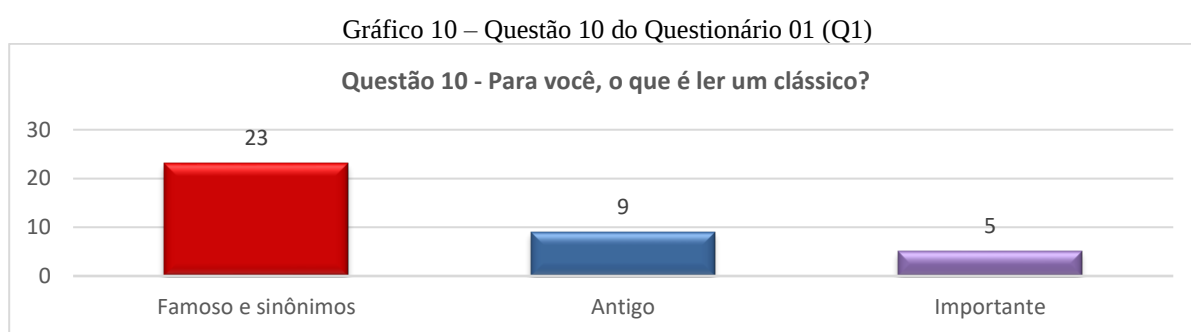


Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Buscando mapear a forma de acesso à leitura, a questão 09 questionou a principal forma de acesso aos livros (Gráfico 09). Conforme suspeitávamos, 25 alunos indicaram ler livros

comprados, o que valida a nossa suspeita inicial de que a origem socioeconômica dos educandos da instituição não é um fator limitante para o desenvolvimento de uma comunidade leitora eficiente. Além disso, confirmando as nossas desconfianças a respeito de novos espaços de leitura, a segunda forma mais citada, indicada por 18 educandos, foi a leitura pela internet. Um aluno admitiu ainda ler através de aplicativos. Apenas 06 jovens manifestaram ler livros emprestados por amigos e outros, e 01 manifestou ler a coleção de livros do pai.

No intento de avaliar o conhecimento dos alunos sobre o conceito de clássico, a questão 10 pediu para que, de maneira livre, definissem o que é ler um clássico. Para facilitar a visualização, construímos um gráfico (Gráfico 10) com algumas palavras-chaves que foram citadas pelos discentes em seus questionários.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

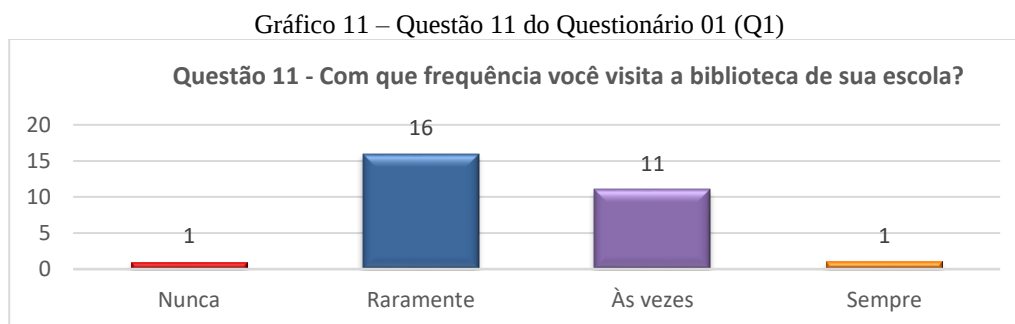
Constatamos que a palavra “famoso” foi repetida 12 vezes. Além disso, sinônimos como “conhecido”, “de sucesso”, “lido por muitas pessoas” foram citados em 11 ocasiões. O adjetivo “antigo” foi utilizado em 09 oportunidades, assim como “importante”, que foi citado 05 vezes.

Ademais, interessante perceber que alguns jovens expuseram definições como: “É aprender coisas novas”; “É uma obra boa, que não fica enjoativa”; “Que todos gostam”; “Ler livros populares em todas as épocas, antigas ou atuais”; “É ler um livro fabuloso, que possui nome, e é muito bem avaliado”; livro “bem falado” e “conceituado na literatura”.

Alguns discentes mencionaram exemplos do que, para eles, seriam clássicos: William Shakespeare (**Romeu e Julieta**, **A Tempestade**), **Branca de Neve**, **Alice no País das Maravilhas** e **Patinho feio**. As informações aqui averiguadas ventilam a ideia de que os alunos sabem que o que gostam de ler não é clássico.

Curioso perceber que, mesmo sem embasamento teórico, as definições aludidas pelos alunos caminham ao encontro das definições arrazoadas por Calvino (1993). Todavia, o objetivo aqui não era limitar o conceito de clássico, mas promover uma reflexão sobre o tema. A ideia é buscar inspirações para que, ao final desta pesquisa, os jovens tenham recursos para,

assim como Calvino (1993), definirem seus próprios clássicos.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

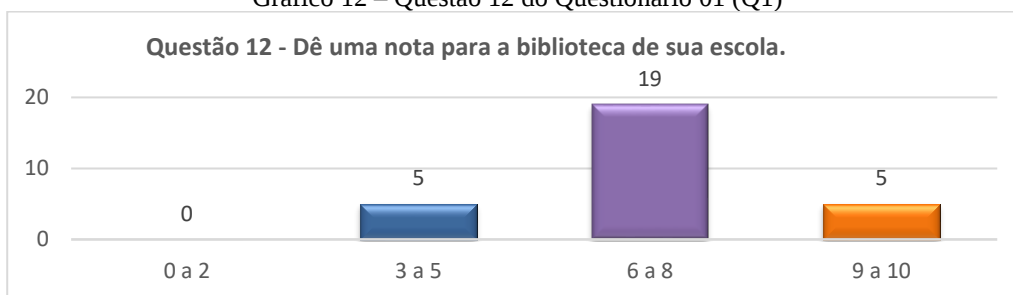
A biblioteca mostrou-se não ser mais o principal espaço de acesso a obra literárias uma vez ter sido indicada por apenas 10 alunos (Gráfico 09). Enquanto apenas 01 jovem indicou a biblioteca pública, 09 indicaram procurar a biblioteca da escola.

Assim, não nos surpreendemos com a indicação, na questão 11, de que 16 alunos raramente visitam a biblioteca de sua escola (Gráfico 11). No educandário palco de nossa pesquisa, a biblioteca é organizada como um espaço voltado para o uso de seu acervo. Por se tratar de um ambiente pequeno, o espaço não é encarado como uma área de lazer. Observando a rotina da instituição, muitas vezes o ambiente é utilizado como um espaço para a realização de debates e rodas de conversa. Conta ainda com um cantinho agradável para contação de histórias, com pintura temática, tapete aconchegante e pufe. Há um espaço com mesas e cadeiras onde é possível realizar momentos de estudo.

Ainda que não sejam costumeiros frequentadores do espaço, os alunos avaliaram positivamente a biblioteca de sua escola. A maioria dos alunos (no total, 19) indicou que o local receberia uma nota de 06 a 08 (Gráfico 12). Além disso, 05 alunos indicaram a nota 09 a 10 e 05 alunos indicaram nota de 03 a 05. Nenhum aluno sinalizou o item de 0 a 02.

Nas justificativas apresentadas pela nota indicada, muitos alunos citaram problemas relacionados com a questão da variedade. Contando com um acervo relativamente pequeno, entre as reclamações mais recorrentes, houve um destaque para a falta de livros “mais interessantes”. Nesse sentido, entendemos que o adjetivo aludido pelos alunos provavelmente relaciona-se com a indicação de livros mais recentes, mais conhecidos pela faixa etária. Um educando também registrou a falta de HQs. Dois jovens indicaram problemas ainda com relação ao horário de funcionamento. Entre os cinco alunos que sinalizaram a maior nota, de 09 a 10, destacaram a organização do lugar como um dos pontos mais positivos. Esses mesmos discentes indicaram tratar-se de um local agradável.

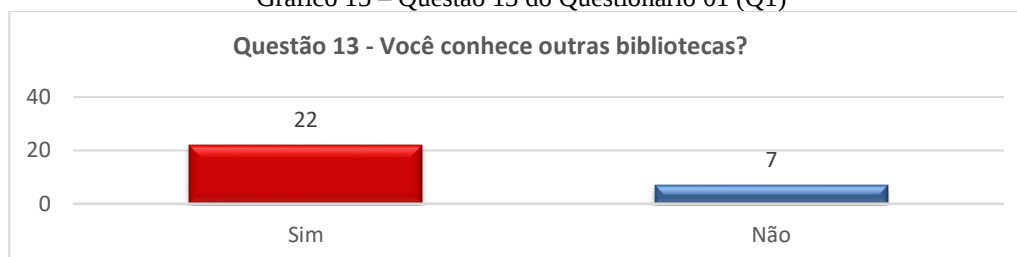
Gráfico 12 – Questão 12 do Questionário 01 (Q1)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Ainda buscando mapear a questão das bibliotecas como forma de acesso e incentivo à leitura, a questão 13 perguntou se os alunos conheciam outras bibliotecas, além do espaço em sua escola. Supreendentemente, constatamos que 22 jovens relataram conhecer outras bibliotecas, enquanto apenas 07 designaram o item “não” (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Questão 13 do Questionário 01 (Q1)



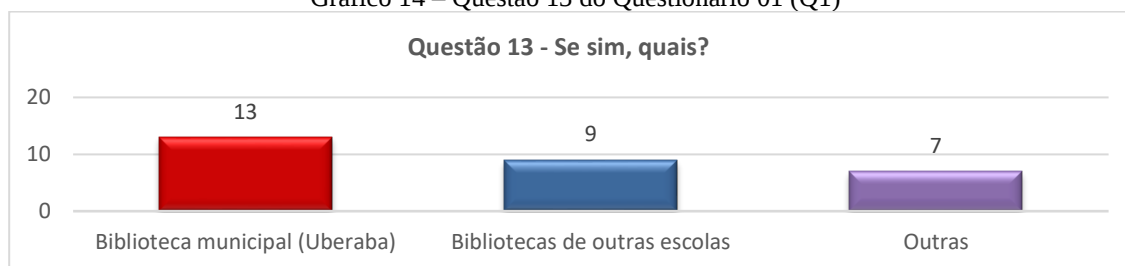
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

É importante destacar, entretanto, que o fato de conhecer bibliotecas não é garantia do desenvolvimento das habilidades leitoras de nossos alunos, sobretudo quando pensamos em leitores competentes.

Ainda na mesma questão, foi pedido para que os alunos que assinalaram o item “sim” citassem quais outras bibliotecas conheciam (Gráfico 14). O Gráfico 14 demonstrou que 13 alunos disseram conhecer a biblioteca municipal da cidade de Uberaba-MG. Com um espaço amplo, a Biblioteca Pública Municipal Bernardo Guimarães tem 110 anos e comporta um acervo de aproximadamente 75 mil exemplares. Recebe exposições de temas diversos em seu saguão principal e, segundo registros internos, é procurada por cerca de 100 pessoas por dia para estudos e pesquisas. No local, também há periódicos e computadores disponíveis para consultas na internet gratuitamente.

Além disto, 09 alunos manifestaram conhecer bibliotecas de outras cidades, enquanto 07 alunos indicaram outros locais, como: a Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro); biblioteca municipal da cidade de Uberlândia/MG e de Ribeirão Preto/SP; lojas de livros usados, chamados de “sebos”. Um aluno afirmou ainda ter visitado virtualmente outras bibliotecas.

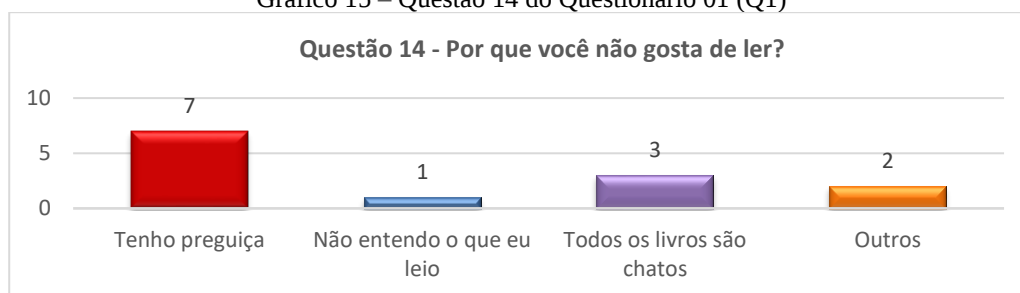
Gráfico 14 – Questão 13 do Questionário 01 (Q1)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Para finalizar o questionário, a última pergunta foi direcionada para os alunos que assinalaram não gostar de ler. Ainda que apenas 11 alunos tenham indicado na questão 01 não gostar de ler, na questão 14, 13 alunos apresentaram motivos pelos quais não gostam de ler (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Questão 14 do Questionário 01 (Q1)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

A preguiça mostrou-se o maior empecilho para a realização de leituras literárias, com a indicação de 07 alunos. Além disso, 03 alunos sinalizaram considerar todos os livros chatos e 01 aluno afirmou não entender o que lê.

Entre os alunos que indicaram outros motivos, 01 aluno confessou que não lê porque normalmente lê livros que não são do seu interesse. Ainda sem consciência de que o filme é apenas uma das infinitas possibilidades de leitura do livro, o outro jovem afirmou que, às vezes, há livros sobre o filme e que, nesses casos, ele prefere assistir ao filme.

Tais números demonstram a necessidade de se olhar com mais cuidado para as nossas práticas no intento de promover o letramento literário. Ao visualizar a indicação de itens genéricos e superficiais, percebemos que os alunos se ancoram em premissas vagas, optando, muitas vezes, pelo caminho mais fácil: não ler.

Fato é que, após analisar os dados de nosso questionário, encontramos várias respostas, mas também algumas perguntas. Entretanto, as informações aqui colhidas serviram como uma bússola no planejamento de nossas próximas ações.

3.4. INVESTIGADORES LITERÁRIOS: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“Digamos que estamos entrando no campo onde pesamos as possibilidades e escolhemos a mais provável. É o uso científico da imaginação, mas temos sempre alguma base material na qual começar a nossa especulação.”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p. 47-48)

Antes de iniciar nossa jornada, faz-se necessário analisar passo a passo quais serão as etapas a serem percorridas até a concretização dos objetivos propostos. Afinal, mais importante do que pensar na chegada, é fundamental pensar em todas as estratégias utilizadas durante a jornada na busca por resolver o grande enigma que permeia os nossos estudos: a formação de leitores competentes e ao mesmo tempo apreciadores de literatura.

Nesse sentido, é importante determinar que o processo de letramento literário ao qual nos referimos aqui corresponde às ideias de Cosson, ao estabelecer que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2019, p.12). Kleiman (2005, p. 09), porém, assevera que “não existe um ‘método de letramento’”. Para a autora, “o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita” podendo ser alcançado através das mais diversas práticas.

O objetivo, portanto, é desenvolver estratégias no intuito de fornecer ao aluno aporte mínimo necessário para que possa realizar a leitura e a escrita literária com mais propriedade. Afinal, no desenvolvimento de sentido, “o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de determinada forma.” (CHARTIER, 1999, p.152). Porém, para que ele alcance isso minimamente, é preciso interagir com as publicações. Sem o leitor, o texto literário passa a existir apenas como objeto tornando “o texto do qual ele é portador apenas virtual” (CHATIER, 1999, p.154).

Assim, no processo de exploração da obra literária em sala de aula, combinando a capacidade imaginativa do leitor, os espaços vazios indicados por Iser (1999) e os demais fatores inerentes às composições, espera-se que a experiência com a obra se torne de alguma forma prazerosa, tirando o texto literário, especialmente os clássicos, desse espaço periférico que hodiernamente tem ocupado no ambiente escolar.

Pensar em um projeto de leitura vai muito além do que simplesmente indicar um livro para nossos alunos. Existem muitos outros processos que vão além do simples decifrar letras. As palavras estão ali, à disposição de todos. Porém, naturalmente, elas podem não significar nada. E é esse nada que precisa de uma luz: a mediação do professor. Na criação de contextos,

na indicação de comparações, no trabalho com questões emocionais, por exemplo, o docente poderá possibilitar a passagem por caminhos em que a subjetividade possa ser tocada. A partir daí, o aluno poderá ter subsídios para que possa, por si só, a partir do alicerce, construir o seu próprio sentido.

Reconhecemos que a nossa realidade escolar abarca uma comunidade leitora ativa, tanto na escola quanto em outros grupos sociais, uma vez que, na visão de Chartier (1999, p.103-104), mesmo “[...] aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”. A partir de nossas análises, sabemos ainda que, na grande maioria das vezes, nossos alunos procuram produtos conduzidos para serem culturais. Ao procurar um livro, normalmente optam, conforme sinaliza Lourenço (2010, p.376), por textos “[...] fáceis de ler, leitura rápida, enredos interessantes, assistiu ao filme, considerou a capa atraente, indicação de amigos ou familiares, propagandas”.

Convém destacar, portanto, que não é nossa pretensão, neste contexto, emitir avaliações ou julgamentos de valor a respeito da qualidade estética, literária e cultural das obras escolhidas espontaneamente pelos jovens, indicando opções “boas” ou “ruins”. Através de nossas experiências, assentimos com Lourenço (2010) na ideia de que a literatura de massa tem sido, por diversas vezes, a iniciação literária de muitos adolescentes. Nossos anseios residem na possibilidade de apresentar outras oportunidades de leitura aos nossos alunos mostrando obras que, conforme preconiza Calvino (1993, p.11), continuam falando e se reinventando para as novas gerações. Livros capazes de mexer com os sentimentos mais profundos provocando diversos tipos de inquietações.

As oficinas de letramento literário sugeridas e apresentadas nesta sessão apresentam-se como alternativas que fogem das já tradicionais práticas escolares, especialmente a leitura de uma obra seguida pela sua verificação através de questionários, criticada por Cosson (2019). Em seus estudos, o autor afirma que este tipo de atividade acaba por “[...] cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, [...] [sendo] no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita” (COSSON, 2019, p. 22). Zilberman (2009, p. 35) ainda indica que, se a interpretação é condenada a respostas fechadas via fichas de leituras, o resultado é “a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto”, ideia que vai na direção contrária de tudo aquilo que imaginamos para este projeto.

De forma sintetizada, o Quadro 02 apresenta as etapas metodológicas planejadas a serem desenvolvidas durante a **Fase II – Montando o quebra-cabeça** do plano de intervenção **Investigadores Literários**. Em seis missões, utilizaremos alguns preceitos propostos nas metodologias ativas na possibilidade de trabalhar uma forma lúdica de leitura.

Quadro 02 – Etapas da Fase II - Montando o quebra-cabeça

PESQUISA: A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II		
PLANO DE INTERVENÇÃO: Investigadores Literários		
Fase	Atividade	Organização
Fase II Montando o quebra-cabeça	Primeira missão: Júri simulado a partir da leitura da obra Labirinto no Escuro , de Luís Dill (2013)	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 04 aulas
	Segunda missão: <i>Dark Stories</i>	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 03 aulas
	Terceira missão: A hora do conto	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 03 aulas
	Quarta missão: Conhecendo o universo de Sherlock Holmes (filme e jogo <i>on-line</i>)	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 04 aulas
	Quinta missão: Leitura coletiva da obra O cão dos Baskerville , de Sir Arthur Conan Doyle (2019)	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 09 semanas
	Sexta missão: Construindo contos a partir do <i>Story Cubes</i>	Pesquisadoras e alunos Tempo estimado: 04 aulas

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Como afirmamos anteriormente, a proposta descrita minuciosamente nesta sessão tem por fim apresentar possíveis estratégias na promoção da melhoria nas relações entre os nossos jovens e o mundo da leitura. Espera-se, a partir das oficinas de letramento literário, criar ambientes propícios para que os discentes, mais motivados e interessados através de jogos, tornem-se leitores-investigadores, capazes de fazer reflexões mais aprofundadas, analisando as pistas e desvelando o texto. Conforme reflexões de Kleiman (2005, p. 09), é importante destacar que esta proposta se constitui como uma (não a única) alternativa para o trabalho com a leitura em sala de aula.

3.4.1 Primeira missão: Júri simulado a partir da leitura da obra **Labirinto no escuro**, de Luís Dill (2013)

Objetivos: Com a atividade, o principal objetivo é desenvolver o senso crítico de nossos alunos através da elaboração de hipóteses na leitura de uma obra literária. Além disso, espera-se que, por meio da dinâmica, eles sejam capazes de exercitar a expressão e o raciocínio na elaboração de argumentos convincentes e embasados.

Público-alvo: Alunos do 8º ano.

Recursos materiais: Exemplares do livro **Labirinto no escuro**, de Luís Dill (2013).

Recursos pessoais: Alunos e professor pesquisador.

1º momento: Roda de conversa.

Duração: 01 aula.

Metodologia:

Para a primeira etapa, como forma de motivação, será proposta uma roda de conversa,

no dia da aula de Redação, em que o docente abordará alguns tópicos acerca da realização de um Tribunal do Júri no Brasil. De forma dialógica, o educador deverá conduzir o bate-papo, perguntando o que os alunos sabem a respeito desse órgão especial da justiça previsto no art. 5º da Constituição Federal (1988), lei máxima de nosso país. Neste momento, é provável que, a partir de suas vivências com filmes e seriados, os jovens descrevam procedimentos relativos aos tribunais norte-americanos. Contudo, é fundamental explicar que, de forma básica, no Brasil, o Tribunal do Júri tem competência exclusiva para julgar crimes dolosos contra a vida. O julgamento acontece com a participação de sete jurados, que são selecionados entre os cidadãos daquela comunidade, para que possam formar o Conselho de Sentença. Dentre outros requisitos, só poderão ser selecionados aqueles com conduta ilibada no seu cotidiano. Durante a sessão no Tribunal, com a presença do Juiz-presidente, autoridade máxima no tribunal, o promotor e a equipe de defesa irão expor os pontos contra e a favor do réu para convencerem os jurados de que o denunciado é culpado ou inocente.

Nesse sentido, sem nenhum tipo de intervenção, será solicitado aos alunos que realizem a leitura da obra **Labirinto no escuro** de Luís Dill (2013) em casa. Eles deverão ter um prazo de, no mínimo, duas semanas para a realização da atividade.

Escritor e jornalista porto-alegrense, Luís Dill estreou a carreira literária em 1990, com a novela policial juvenil **A caverna dos Diamantes**, gênero que acabou se tornando uma de suas especialidades. Em 2020, comemorando seus trinta anos de carreira, Dill chegou à marca de mais de 50 livros publicados, além da participação em diversas coletâneas. Autor premiado e reconhecido nacionalmente pela sua prolífica produção, tem títulos publicados por diversas editoras, entre elas, a Editora Positivo.

Sua obra, **Labirinto no escuro** (2013), além de ter sido leitura obrigatória para os alunos do colégio no ano de 2019, enviada a todos juntamente com material didático, foi selecionada para a atividade (ainda que não seja uma obra literária clássica), por apresentar uma narrativa criativa que, página a página, aguça a curiosidade do leitor, conduzindo-os para um final surpreendente.

Na história, Nicolas, o protagonista deste romance, acorda em um quarto asséptico, totalmente branco, amarrado a uma cama. Desorientado e sem lembranças dos acontecimentos recentes, recorda-se apenas de algumas informações pessoais, como o seu nome. Pouco a pouco, surgem lembranças sobre seus familiares e Nicolas é apresentado ao enigmático Dr. Pontes, que explica que ele se encontra em um instituto psiquiátrico longe da cidade. Capítulo após capítulo, Nicolas conhece vários personagens, descobre segredos obscuros sobre o tal instituto e sobre seu passado, causando uma confusão no personagem e na mente do leitor.

Buscando aguçar a curiosidade do leitor, o narrador (que não se identifica, mas domina todo o conhecimento do que está sendo contado) não esclarece totalmente o que se passa na instituição. A princípio, sabe-se apenas que Nicolas está participando de um suspeito experimento. As poucas informações vão surgindo por meio dos outros personagens, que não se mostram dignos de confianças. Tal procedimento baseia-se na ruptura do pacto entre narrador e leitor, que sabe tão pouco quanto as personagens.

E é justamente nessa perspectiva que o leitor implícito, traçado por Iser (1999), encontra campo fértil. Em **O ato da leitura** (1999, p.63-79), o autor define três categorias pelas quais perpassa o leitor: o leitor real (aquele que está empiricamente diante do texto), o leitor implícito (aquele que surge da interação entre leitor e a obra, momento em que o leitor traz as suas percepções para leitura, apontando certas intertextualidades que o texto carrega, e que são recuperadas a cada leitura) e o leitor fictício (aquele leitor idealizado pelo autor, aquele quem o autor imagina que deva ler o seu texto). Atuando de maneira correlacionada, as três categorias não pressupõem hierarquia.

Iser (1999, p.73) determina que uma obra literária apresenta espaços vazios, que, durante o ato leitura, são preenchidos pelo leitor. Nessa interação com a obra, a partir das marcas que o texto carrega, supondo suas informações, seus repertórios e seus valores comuns, é possível interagir com a obra fazendo surgir um interessante diálogo entre autor-obra-leitor.

Partindo dessas reflexões, em uma obra em que esse preenchimento de espaços vazios é fundamental, a proposta será a realização de um júri simulado no intento por debater a iniciativa do Dr. Pontes, polêmico médico pesquisador presente no livro de Dill (2013). Durante grande parte do percurso na leitura, o personagem está acima de qualquer suspeita. Apresenta-se como o respeitável coordenador do instituto psiquiátrico, determinado em ajudar a melhorar a condição de vida das pessoas que se encontram ali internadas. No entanto, no finalzinho da história, descobrimos que o tal local onde Nicolas está internado realiza pesquisas usando moradores de rua como cobaias.

Entretanto, ainda que tenham acontecido algumas mortes no local, o referido médico não chegou a consumir um crime doloso contra a vida de Nicolas, foco de nossa discussão. Mesmo excluída a condição para convocação de Tribunal do Júri, vamos nos valer de uma licença-poética para que seja possível avaliar, de uma forma geral, as condutas do controverso personagem.

O uso do júri simulado foi sugerido para a atividade a partir da análise de um método de aprendizagem baseado em problemas (ou PBL, do inglês *problem-based learning*). Neste modelo colaborativo e contextualizado de ensino, a partir de uma problemática real ou ficcional,

os alunos são estimulados, de maneira autônoma, a pensar em soluções para as situações propostas. O professor deixa de ser a figura central, o principal detentor de conhecimento, passando a atuar como mediador, um orientador que procura instigar perguntas, e não apenas apresentar respostas.

Ribeiro e Mizukami, em acordo com Barrows (2001 apud RIBEIRO; Mizukamim 2004, p.91), revelam que a grande peculiaridade da PBL reside no fato de ser analisado “[...] um problema de fim aberto, que não comporta uma solução correta única”. Precedendo à teoria, ela atuará “como o foco da aprendizagem”, promovendo “a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução”, levando em consideração “[...] as restrições impostas pelo problema em si e pelo contexto educacional em que está inserido”, tais como tempo e recursos.

Além disso, de acordo com Anastasiou & Alves (2004, p. 92):

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário etc.) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. [...] Essa estratégia envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.92).

Assim, para o trabalho com o livro sugerido, a prática do júri simulado se apresenta como uma boa alternativa, pois não existem vilões e mocinhos, não há respostas “certas” ou “erradas”. Em toda a obra, percebemos atitudes contraditórias no comportamento de todos os personagens. A chave para a avaliação do processo residirá na força da arguição apresentada pelos alunos.

2º momento: Distribuição das funções.

Duração: 01 aula.

Metodologia:

Na aula seguinte, os alunos deverão ser informados que, em uma data a ser marcada, será realizado um júri simulado para que possamos avaliar alguns pontos da obra **Labirinto no escuro**, de Luís Dill (2013).

Para a atividade, a turma será dividida, de forma aleatória, em quatro grupos: promotores, advogados de defesa, jurados e jornalistas (Apêndice F). No dia do julgamento, a professora deverá desempenhar a função de juíza.

Além dos grupos de trabalho já previstos na realização de um Tribunal do Júri, o gênero jornalístico, informativo e opinativo, será contemplado na atividade de forma a atender o

planejamento anual de ensino do colégio, proposto em consonância com o que é preconizado na BNCC (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica. Assim, no tocante ao desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC (2018) delimita que, os jovens, ao chegarem ao Ensino Médio, devem ser capazes de “produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros” (BRASIL, 2018, p. 502). Dessa forma, o Tribunal do Júri apresentou-se como uma valiosa oportunidade para que os alunos pudessem aplicar, de forma prática, a teoria já estudada sobre esses gêneros. Os jornalistas ora escolhidos deverão, na data marcada, organizar toda a cobertura jornalística do evento, providenciando os elementos necessários para uma futura publicação na escola.

Os alunos terão uma semana de preparação e deverão ser orientados para que, além da leitura do livro, realizem um breve estudo sobre questões relacionadas com bioética (área de estudo que se fundamenta nos princípios éticos que regem a vida e os estudos científicos) e manipulação genética (técnica de recombinação de genes), termos importantes para análise dos personagens na obra.

3º momento: Júri simulado.

Duração: 02 aulas.

Metodologia:

Na data programada para a realização da atividade, em uma sala preparada para o evento, os alunos, de acordo com as funções a serem desempenhadas no dia, deverão sentar juntos. Para maior organização, a docente desempenhará a função de juíza presidente neste tribunal.

A sessão deverá ser aberta pela docente, já no papel de juíza, que orientará os alunos sobre a postura a ser adotada durante a atividade. Importante destacar que a decisão dos jurados deverá ser fundamentada e não apenas baseada em suas impressões ou opiniões pessoais.

Logo em seguida, os debates entre defesa e acusação serão iniciados. Os alunos poderão definir livremente quem será o debatedor. De maneira organizada, todos podem falar ou, caso julguem pertinente, apenas um. Será permitido que providenciem documentos comprobatórios de suas teorias a partir das informações encontradas na obra. O essencial é que todos trabalhem em conjunto para a defesa ou acusação do réu.

O primeiro time a falar será a equipe de acusação, os promotores. Os alunos terão cinco minutos para que possam apresentar indícios de que, no caso em tela, Dr. Pontes possa ser considerado culpado. Em seguida, os advogados de defesa terão também cinco minutos para desenvolver a argumentação a favor do Dr. Pontes e responder às acusações feitas pelos

promotores/advogados de acusação. A réplica e tréplica (também com a duração de, no máximo, cinco minutos) serão permitidas a ambos grupos.

Após a réplica, será novamente aberta uma exceção ao rito e os jurados terão oportunidade para que possam se convencer melhor dos fatos através de questionamentos direcionados aos advogados de defesa e aos promotores. De acordo com as perguntas, cada equipe terá três minutos para respondê-las.

Seguindo a tréplica, serão apresentadas as considerações finais para que a juíza possa se reunir com os jurados em uma sala separada e definir o destino do réu. O grupo poderá conversar entre si, porém, a docente não deverá emitir nenhum tipo de opinião. Ao final, a juíza, presidente da sessão, deverá indicar alguns quesitos (perguntas) que serão votados secretamente pelo Conselho de Sentença, como: a) O avanço científico justifica o comportamento de Dr. Pontes?; b) Pesquisas com humanos devem obedecer algum tipo de critério?; c) A população de rua pode ser utilizada pra pesquisas?; d) Que tipo de finalidade teria a pesquisa de Dr. Pontes?; e) A quem a ciência deve servir?; f) Teria Dr. Pontes fornecido qualidade de vida ao Nicolas?; g) O Estado e a família já haviam abandonado Nicolas, então, a atitude do Dr. Pontes proporcionou um sentido na existência do protagonista?; entre outros tópicos pertinentes que possam ter surgido durante a argumentação.

O voto dos jurados deverá ser sigiloso e a decisão será tomada pela maioria. Isso quer dizer que basta que se encontre o quarto voto no mesmo igual (maioria de sete votos) e a votação será encerrada. A votação acontecerá por cédulas e os votos serão contabilizados pela juíza que também proferirá a sentença de absolvição ou condenação.

3.4.2 Segunda missão: *Dark Stories*

Objetivo: Nessa etapa, a expectativa é estimular o pensamento lógico, a atenção, a percepção, a paciência e a persistência através da formulação de hipóteses.

Público-alvo: Alunos do 9º ano.

Recursos materiais: *Tablets* ou celulares com acesso ao jogo *Dark Stories* (desenvolvido pelo estúdio *Treebit Technologies* e disponíveis para as plataformas Android ou iOS), jogo físico *Black Stories* (BÖSCH, 2004), lançado, no Brasil, pela marca Galápagos Jogos.

Recursos pessoais: Alunos, professor pesquisador e professor de apoio.

Duração: 03 aulas.

Metodologia:

Na segunda missão, que poderá acontecer no contraturno, os alunos serão apresentados

ao jogo **Dark Stories** (versão *on-line*) disponibilizado através de aplicativo de celular para as plataformas Android ou iOS e desenvolvido pelo estúdio Treebit Technologies (Figura 01), e/ou ao **Black Stories** (BÖSCH, 2004), lançado pela Galápagos Jogos e fabricado pela Moses (Figura 02).

Figura 01 - Imagens do jogo **Dark Stories** (versão *on-line*) disponibilizado através de um aplicativo de celular para as plataformas Android ou iOS e desenvolvido pelo estúdio Treebit Technologies



Fonte: autora (2021).

Figura 02 - Versão física do jogo **Black Stories** (BÖSCH, 2004)



Fonte: <https://www.neverland.com.br/black-stories-50-enigmas.html>. Acesso em 02 fev. 2020.

Em ambos, o jogo é composto por uma reunião de enigmas mórbidos, sinistros e traiçoeiros. Para iniciar a rodada, um aluno deverá selecionar aleatoriamente uma carta com uma história que deverá ser lida para todo o grupo. A parte de trás da carta, com a resolução do mistério, será lida apenas pelo líder da rodada. Assim, os alunos do grupo tentarão desvendar o enigma. Para tanto, eles reconstruirão os passos de cada incidente, peça a peça, fazendo perguntas (que serão respondidas pelo líder da rodada com “Sim”, “Não” ou “Irrelevante”), adivinhando e montando um quebra-cabeça de evidências. Vencerá a rodada quem conseguir

resolver toda a situação primeiro. A quantidade de rodadas deverá ser definida de acordo com o tempo disponível para o jogo.

Ainda que a proposta contemple macabras histórias, Huizinga (2020, p.10) afirma que “toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta ou quando está só brincando”. Além disso, na busca por tentar desvendar os sombrios mistérios, o jogador é colocado no papel de detetive, o agente capaz de reinstaurar a paz através das suas análises, aquele que indicará quem poderá ser culpabilizado por tais atrocidades.

Moran (2018, p.02) diz que “a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”. Esse novo tipo de estratégia oportuniza momentos em que o aluno poderá desenvolver outras habilidades, construindo o seu conhecimento de maneira mais ativa e dinâmica. Além disso, Fortuna (2000, p.156) afirma ainda que, a partir deste tipo de estratégia, o professor poderá observar “como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses e se expressa”.

Neste sentido, a análise coletiva das hipóteses, dos erros e acertos, proporcionará um ambiente de ajuda mútua em que a compreensão e o desenvolvimento do raciocínio dos alunos acontecerão por meio de reflexões sobre as jogadas realizadas.

3.4.3 Terceira missão: A hora do conto

Objetivos: Ao proporcionar experiências de leitura literária através dos contos de assombração, intentamos estimular a capacidade de abstração dos alunos utilizando as histórias de mistério como temática e incentivar a criatividade através da criação de roteiros para as encenações.

Público-alvo: Alunos do 9º ano.

Recursos materiais: Figurinos, aparelho de som.

Recursos pessoais: Alunos, professor pesquisador, professor de apoio.

1º momento: Roda de conversa.

Duração: 01 aula.

Metodologia:

Na terceira missão, optamos por trabalhar com contos por se tratar de uma das formas de leitura mais utilizadas em sala de aula. Ainda que seja escolhido pelos alunos, na maioria das vezes, por sua curta extensão, é importante destacar que a sua complexidade não deve ser subestimada. Ricardo Piglia (2004) tece interessantes considerações a respeito do tema. Na premiada obra **Formas breves**, o autor indica que todo conto sempre conta duas histórias, narradas paralelamente nas entrelinhas: uma aparente e outra secreta. Ao contar

simultaneamente duas histórias, como se fossem uma só, o bom contista trabalha com uma narrativa em que “o mais importante nunca se conta” e o desfecho se apresenta como uma revelação. Neste cenário, os mesmos acontecimentos convergem para duas lógicas narrativas: a realidade e a imaginação. Assim, o conto “reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta” (PIGLIA, 2004, p.91-94).

Cortázar (2006, p. 122-123) indica que “um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse”, pois provoca o leitor com tema abordado, narrado de forma intensa, objetiva, sem descrições ou narrações desnecessárias. E na busca pela segunda história, na busca por aquilo que não foi contado, firma-se uma parceria entre o autor, a obra, o leitor e todos seus conhecimentos e leituras prévias que serão acionados durante a análise do texto.

Buscando direcionar o olhar de nossos alunos para uma leitura investigativa, neste momento, utilizando contos em sala de aula, eles serão convidados a organizar a contação de alguns contos de assombração em grupos de, no máximo, quatro pessoas. Nesse sentido, nosso intuito não está na investigação da possibilidade sobre a segunda história, mas sim no uso desses contos como forma de motivação. Será indicado que, para ajudá-los na missão, os alunos poderão convidar pessoas da comunidade. Além disso, será livre a utilização de quaisquer recursos que julgarem pertinentes, como figurinos e efeitos sonoros.

Para maior organização e para que não aconteça repetições, os alunos deverão definir e informar previamente quais serão os contos dramatizados. A escolha será realizada livremente pelos discentes, contudo, a um dos grupos (determinado através de sorteio) caberá a exposição da lenda sobre o Lobisomem. A docente também participará da atividade com a apresentação do conto **Maria Angula** (Anexo C), da tradição oral equatoriana.

2º momento: Apresentação dos contos, roda de conversa.

Duração: 02 aulas.

Metodologia:

Na data marcada, a partir do cronograma organizado pela professora através da indicação dos contos pelos alunos, os alunos apreciarão as apresentações dos colegas.

A dramatização mostra-se como um interessante instrumento de aprendizagem através do qual o aluno pode integrar-se no mundo das artes e da literatura. Tem a função de integrar, socializar ideias, possibilitando a ampliação de repertório dos discentes de uma maneira mais lúdica, mostrando-se como uma prática de libertação e estímulo.

Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é

física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos (SPOLIN, 2001, p.5).

Os alunos poderão, de acordo com a sua disponibilidade e preferência, escolher o formato para a sua apresentação: exposição ao vivo ou por meio de uma produção audiovisual. Desta forma, a tecnologia será apresentada como uma possibilidade (não a única) de recursos capazes de aprimorar as apresentações.

Articulando linguagens artísticas distintas, importantes competências e habilidades de leitura podem ser implementadas durante este processo. Porém, Olga Reverbel (1997, p.15) assegura que “o mais importante no trabalho com o teatro é o equilíbrio entre a liberdade de expressão dos alunos e a necessidade de levá-los ao contexto cultural através da informação sistematizada”.

Ao final das apresentações, haverá uma roda de conversa em que os alunos serão questionados se ficaram com medo das histórias, se conheciam algumas daquelas histórias misteriosas e se acreditavam nelas.

3.4.4 Quarta missão: Conhecendo o universo de Sherlock Holmes (filme e jogo)

Objetivo: Prezando pela ambientação e construção/acesso de conhecimentos prévios dos nossos alunos, o objetivo nesta etapa é apresentar o universo onde se passa a história de Sherlock Holmes.

Público-alvo: Alunos do 9º ano.

Recursos materiais: Computador, Datashow, caixa de som, DVD, vasilhas e pipoca.

Recursos pessoais: Alunos, professor pesquisador, professor apoio da sala de informática e ASB (cantina).

1º momento: Apresentação do filme.

Duração: 03 aulas.

Metodologia:

Para que os alunos possam se ambientar com o fantástico universo do famoso detetive inglês, Sherlock Holmes, será organizada uma sessão de cinema (com direito a pipoca) em que será exibido o filme, **Sherlock Holmes**, lançado no Brasil em 2010. Dirigido por Guy Ritchie, é estrelado por Robert Downey Jr. no papel principal e Jude Law no papel de Dr. Watson. Neste contexto, a escolha do ator principal é fundamental, na medida em que é ele quem dá vida ao personagem. Robert Downey Jr., há alguns anos, tornou-se um rosto conhecido pelas novas

gerações por encarnar nos cinemas o Homem de Ferro, icônico herói do universo dos quadrinhos da Marvel.

A atual missão surgiu a partir de uma necessidade identificada na próxima etapa. Feito, normalmente, na fase de motivação, a identificação do contexto é fundamental para que o aluno seja imerso no universo ficcional o qual a leitura vai apresentar. Como um mapa, o filme, neste caso, servirá para que eles tenham uma noção geográfica e temporal de onde se passam as narrativas da célebre dupla de investigadores. Temos consciência de que, durante o percurso de leitura, novos desafios podem surgir. Alguns são previstos, mas só a recepção da obra poderá indicar se serão necessárias novas intervenções do mediador.

Ainda que exista uma opção mais recente inspirada na icônica obra, optou-se pela versão de Guy Ritchie por apresentar características mais próximas do contexto da obra de Doyle. O filme, **Holmes & Watson**, dirigido por Etan Cohen e lançado em janeiro de 2019 no Brasil, busca reimaginar as aventuras do detetive e de seu incansável assistente através de uma comédia. Logo, acreditamos que a versão de Guy Ritchie, com uma representação mais fidedigna dos personagens, seja mais relevante para uma maior compreensão sobre o universo dos personagens.

Na versão de 2010, a história se passa no final do séc. XIX, quando uma série de assassinatos brutais aterroriza Londres. O famoso detetive, conhecido por usar a lógica dedutiva e o método científico para decifrar os casos nos quais trabalha, e seu fiel escudeiro, Dr. Watson, estão prestes a desvendar o seu último caso, já que Dr. Watson pretende se casar em breve. Não demora muito para que encontrem o assassino, Lorde Blackwood (representado pelo ator Mark Strong), preso ao realizar um ritual macabro que previa o assassinato de uma jovem. Blackwood já havia matado quatro mulheres e tem fama junto à população de ser um poderoso feiticeiro. Porém, como um devoto das artes das trevas, Blackwood tem um esquema maior em mente e sua execução está em seus planos. O jogo está em andamento quando Blackwood parece subir da sepultura, levando Holmes, um cético quando se trata de assuntos místicos, para um mundo repleto de situações misteriosas e estranhas.

Nessa produção, mesmo reconhecendo a sua natureza autônoma (NAGAMINI, 2004), existem diversos elementos de atualização, que proporcionam uma aproximação do texto com os espectadores contemporâneos, acostumados com a linguagem televisiva. Entretanto, no perene diálogo entre a versão e a obra original, destaca-se que existem diversos elementos de permanência que garantem a intertextualidade entre os dois textos. No processo de adaptação, os roteiristas procuraram ser fiéis ao contexto original, mantendo alguns pontos principais, como personagens, tempo, espaço.

Assim, a escolha de tal estratégia fundamenta-se na ideia de que, por meio da linguagem audiovisual, muitas vezes mais atrativa às crianças e adolescentes, os filmes podem ser ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem, capazes de apresentar novos olhares sobre a obra em análise.

2º momento: Roda de conversa.

Duração: 01 aula.

Metodologia:

No ambiente escolar, não são raras as vezes em que os filmes são considerados ferramentas que apenas preenchem brechas na rotina, como a ausência de um determinado professor. É fundamental, entretanto, reconhecer que a prática, quando bem conduzida, exige olhares e leituras diferentes do leitor/espectador e pode oferecer, através de diferentes recursos, enriquecedoras experiências. Conforme sinaliza NAGAMINI (2012, p. 31), “não basta exibir o filme, é necessário analisar aspectos específicos da linguagem audiovisual”, para que, no desenvolvimento da proposta, o filme se apresente como uma estratégia integrada e articulada com o plano de ensino e não uma mera atividade paradidática.

Dessa forma, logo após a apresentação, os alunos serão levados a debater sobre algumas questões importantes para a contextualização dos personagens, como: onde e quando a história se passa, quem é Sherlock Holmes, qual é a sua ocupação, quem é Dr. Watson, como é o método de trabalho dos dois personagens. Os docentes também terão oportunidade para indicar suas próprias percepções sobre a obra. Além disso, serão propostas questões que possam promover uma leitura estrutural da película (foco narrativo, cenário, cenografia, trilha sonora, figurino, entre outros).

Em seguida, os alunos serão apresentados ao jogo (versão *on-line*), **Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville** (SHERLOCK..., 2010), desenvolvido pela Alawar Entertainment. Entretanto, além da página inicial, não será ainda permitido que eles acessem o jogo. Acredita-se que os alunos questionarão sobre como é o funcionamento do jogo. O docente deverá explicar que, para jogá-lo, precisaremos de um manual de instruções que será entregue na próxima aula.

Moran (2000, p. 24) reconhece que “integrar o jogo digital ao planejamento pedagógico, mesmo com a finalidade de lazer, permite um estímulo positivo que pode facilitar a aprendizagem”. Contudo, faz-se primordial planejar adequadamente o seu uso no ambiente escolar para que se possa alcançar os objetivos propostos.

A ideia é utilizar a estratégia não só no seu caráter lúdico, mas também como uma forma de oportunizar um novo tipo de leitura, um novo olhar a respeito da obra a ser analisada. Além

disso, ao conseguir atravessar cada etapa, o jogo poderá “ajudar o aluno a acreditar em si, a sentir-se seguro, valorizar-se como pessoa” (MORAN, 2006, p.30).

3.4.5 Quinta missão: Leitura “O cão dos Baskerville”, de Sir Arthur Conan Doyle (2019)

Objetivos: Na busca por revisitar a obra clássica **O cão dos Baskerville**, de Sir Arthur Conan Doyle (2019), e avaliar a sua recepção no século XXI por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, objetiva-se acompanhar a leitura integral da obra, observando e analisando o comportamento leitor dos alunos. Com o incentivo à leitura de obras ficcionais clássicas, aproximando leitor e obra (literária clássica universal), esperamos avaliar se houve amadurecimento dos alunos enquanto leitores de obras literárias. Desta forma, através de reflexões acerca da contemporaneidade e da relação entre a obra clássica e o jogo, além da ampliação de vocabulário dos alunos/leitores, espera-se oportunizar o desenvolvimento/aprimoramento de habilidades e competências de leitura.

Público-alvo: Alunos do 9º ano.

Recursos materiais: Exemplares do livro **O cão dos Baskerville**, de Sir Arthur Conan Doyle (2019), marcador de páginas (Apêndice H) para acompanhamento da leitura, *tablets*.

Recursos pessoais: Alunos e professor pesquisador.

Duração: Aproximadamente, 09 semanas de leitura.

Cronograma de leituras semanais:

- 1ª semana: capítulo 01 (págs. 07 a 15);
- 2ª semana: capítulo 02 (págs. 16 a 30);
- 3ª semana: capítulos 03 e 04 (págs. 30 a 57);
- 4ª semana: capítulos 05 e 06 (págs. 58 a 84);
- 5ª semana: capítulos 07 e 08 (págs. 85 a 112);
- 6ª semana: capítulos 09 e 10 (págs. 111 a 147);
- 7ª semana: capítulos 11 e 12 (págs. 148 a 160);
- 8ª semana: capítulos 13 e 14 (págs. 182 a 210);
- 9ª semana: capítulo 15 (págs. 211 a 224).

Metodologia:

Para o plano de intervenção, o nosso mais audacioso objetivo era realizar a leitura completa de uma obra clássica com uma turma nos anos finais do ensino fundamental. Porém, nesse sentido, fugíamos da ideia de que “[...] a leitura literária é feita por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e

expectativas” (FARIA, 1995, p.35). A ideia era selecionar uma obra que dialogasse com nossos anseios e com o estilo de leitura de nossos jovens na atualidade, averiguado a partir das observações iniciais do questionário aplicado. Além disso, ainda na perspectiva de Faria (1995, p. 35), procuramos estratégias que contemplassem diferentes perspectivas, sem “questionários escritos iguais para toda a classe”, que, em muitas situações, apresentam-se como alternativas pouco produtivas em que o leitor “fica tolhido na sua liberdade de dizer o que realmente sentiu na sua leitura”.

Contudo, diante da infinidade de possibilidades, vimo-nos diante de um excitante dilema: qual o texto ideal para o desenvolvimento do projeto?

Antunes (2009, p. 201), delimita que “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. Partimos então na busca por histórias que provocassem a tensão por meio do mistério. Logo, as tramas policiais, de suspense e de terror, que despertam um fascínio tão intenso que, muitas vezes, o vilão acaba se tornando tão popular quanto o mocinho, mostraram-se como um frutífero caminho a ser seguido. Além disso, é inegável que o fascínio por essas histórias e seus mistérios sempre fizeram parte da nossa própria caminhada pelas veredas da leitura.

Assim, uma das primeiras sugestões foi a leitura de um dos mistérios do mais famoso detetive dos romances policiais: Sherlock Holmes. Juntamente com seu companheiro, Dr. Watson, Holmes mostra-se um mestre na arte da dedução, uma técnica cognitiva infalível quando existem evidências de crime e as premissas são verdadeiras. Após a análise de algumas obras, definimos que o objetivo de nosso plano seria a leitura da obra **O cão dos Baskerville**, de Arthur Conan Doyle (2019), um *best-seller* clássico da literatura policial.

Ainda que conhecesse alguns outros textos do autor, a obra em tela não tinha sido lida por uma das pesquisadoras. Para que pudesse analisar o material a ser utilizado, realizamos uma leitura cuidadosa de seu texto. No processo de leitura, fomos destacando trechos, pistas importantes encontradas pelo caminho, além de citações que supomos ser interessantes. Buscou-se também verificar alguns possíveis entraves de leitura para os alunos, como o vocabulário e a contextualização histórica do texto. Tal análise prévia foi fundamental para o planejamento de nossas oficinas, uma vez que, a partir dos obstáculos detectados, procuramos definir as ações a serem desenvolvidas durante a leitura.

Essa análise investigativa da obra, feita antes do planejamento das etapas aqui apresentadas, mostrou-se como um estágio essencial, pois assim, com vistas aos objetivos traçados, foi possível pensar não só nas missões a serem trabalhadas, mas também em todo

clima de apresentação do projeto. A partir dessa definição, pensando na possível leitura ativa de nossos alunos, surgiu a ideia dos **Investigadores literários**.

Por entender que o vocabulário pode constituir-se como um dos maiores entraves para a leitura, antes do início de cada aula, de acordo com a percepção do docente e procurando diversificar as nossas rotineiras práticas, os alunos serão convidados a participar de jogos sobre o vocabulário a ser explorado no capítulo através da plataforma *Kahoot!*¹⁷. O docente criará um questionário de múltipla escolha sobre as palavras que ele supõe serem desconhecidas e os alunos participarão *on-line*, cada um com o seu dispositivo (no caso do nosso estudo, *tablets* disponíveis na escola).

Entretanto, entende-se que os discentes, no decorrer da leitura, poderão apresentar novos questionamentos sobre o vocabulário utilizado na obra. Assim, caberá ao professor sanar as dúvidas a partir de uma análise reflexiva dos termos que porventura surgirem durante o processo cognitivo de compreensão da obra.

Além disso, juntamente com o livro, cada aluno receberá um marcador de páginas (Apêndice H) em que ele deverá ir assinalando, no decorrer da leitura, quem ele supõe ser o assassino. Dessa forma, ajudará na construção de hipóteses relacionadas à trama.

3.4.6 Sexta missão: Construindo contos a partir do *Story Cubes*

Objetivos: Espera-se que os discentes sejam capazes de produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências experimentadas durante as oficinas de letramento literário por meio do estímulo ao desenvolvimento da criatividade, imaginação e do improviso.

Público-alvo: Alunos do 9º ano.

1º momento: Produção textual.

Duração: 02 aulas.

Metodologia:

Com o título original de *Rory's Story Cubes*, o jogo criado por Rory O'Connor e lançado no Brasil pela Galápagos Jogos em 2005 com o nome de *Story Cubes* (O'CONNOR, 2005), é composto por uma caixa com nove dados, sendo que cada um deles possui seis ícones diferentes, resultando em um total de 54 figuras ao todo (Figura 03). Ainda que o jogo conte com várias temáticas, devido à natureza de nosso estudo, optou-se pela caixa roxa que apresenta

¹⁷ *Kahoot!* é uma plataforma de ensino gratuita, criada em 2013, que funciona como um *gameshow*. Nela, os usuários podem criar testes de múltipla escolha que poderão ser acessados por meio de uma página da *web* ou de um aplicativo próprio.

a ser disponibilizada para a nossa comunidade escolar através de um *e-book*¹⁸. Disponível em diversos tipos de formatos, esta versão digital dos textos permitirá sua maior portabilidade, uma vez que sua leitura pode ser feita através dos mais variados aparelhos eletrônicos.

2º momento: Reescrita das produções.

Duração: 02 aulas.

Metodologia:

O método de leitura e avaliação dos textos escritos pelos estudantes tem seu embasamento em uma visão qualitativa. Após observações, o professor deverá fazer, de maneira dialógica com o aluno, os apontamentos pertinentes para a reescrita do conto.

Os elementos textuais tradicionalmente propostos por Marcuschi (2008, p.93-132) e Antunes (2010, p.34) (a saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), fazem parte do repertório de análise de uma proposta qualitativa. A reescrita pressupõe o domínio dos elementos textuais (em maior ou menor grau), evidenciando os níveis de letramento apresentados na proposta prática. Nesse momento, evidenciam-se os impactos da proposta na produção dos textos.

Espera-se que, a partir dessa análise conjunta e de um certo distanciamento de seu texto, o discente seja capaz de observar sua produção de maneira crítica.

3º momento: Publicação das histórias.

Metodologia:

A terceira etapa desta missão deverá contemplar a organização da coletânea de textos que será publicada no formato de *e-book*, uma forma de valorizar a capacidade criativa dos alunos.

¹⁸ *Ebook* (ou *e-book*) é uma abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa livro em formato digital. Pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou lançado apenas em formato digital. (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

4 FASE II - MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA

“[...] eu sinto que é melhor que eu possa lhe fornecer todos os fatos e deixar que você mesmo selecione aqueles que lhe serão de maior serventia nas conclusões.”
 Sir Arthur Conan Doyle (2019, p. 134)

4.1 ISOLAMENTO SOCIAL: ADEQUANDO NOSSA PROPOSTA

Em fins de 2019, acompanhávamos à distância notícias sobre um perigoso vírus que assustava os chineses. O alto grau de contágio e o alarmante índice de mortalidade dos infectados pelo contemporâneo coronavírus (SARS-CoV-2) trazia medo e incertezas para o restante da população mundial.

Logo, encontraríamos relatos sobre o surgimento de novos casos em várias outras regiões, inclusive no Brasil (em 26 de fevereiro de 2020, foi confirmada a primeira ocorrência de coronavírus em São Paulo) (ORGANIZAÇÃO..., 2020). A princípio, o Irã e a Itália chamaram a atenção pelo crescimento rápido de contaminados e de mortes.

Não demorou muito para que a doença se espalhasse por várias partes do mundo de maneira simultânea e sistemática, o que fez com que a OMS (Organização Mundial de Saúde) rapidamente classificasse o surto de COVID-19 (ORGANIZAÇÃO..., 2020), nome dado à enfermidade provocada pelo vírus, como pandemia, exigindo medidas mais duras e agressivas por parte dos governantes no intuito de proteger a população mais vulnerável. Vivendo em um mundo globalizado e praticamente sem fronteiras, quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento desse mortal inimigo invisível?

Cada país procurou se organizar para que pudesse tentar conter a proliferação da moléstia: desenvolveram-se protocolos, fronteiras foram fechadas, houve a ampliação da capacidade de diagnóstico com a implementação de testes rápidos, monitoramento dos infectados, liberação de compras de equipamentos de proteção e insumos necessários ao enfrentamento do coronavírus, construção de hospitais de campanha, entre tantas outras medidas adotadas em caráter de urgência.

Contudo, as notícias continuavam mais assustadoras a cada dia. No Brasil, com o sistema de saúde cada vez mais sobrecarregado, as notícias de hospitais superlotados, com leitos de UTI (Unidade de Terapia Intensiva) totalmente ocupados, e até da falta de covas para o sepultamento dos mortos, tornaram-se corriqueiras.

Assim, na cidade de Uberaba, no interior de Minas Gerais, 17.853 km de distância de Wuhan, na China, considerada o epicentro da pandemia, no dia 20 de março de 2020 (UBERABA, 2020), foi instaurado o *lockdown*. Ao decretar situação de emergência, apenas os

serviços essenciais continuaram em funcionamento, porém seguindo rigorosas regras de higiene, prevenção, distanciamento, uso de equipamentos, orientação, ventilação natural do ambiente, número reduzido de trabalhadores, entre outras regras a serem observadas. O necessário isolamento social fez com que parte do comércio, escolas, o Mercado Municipal, feiras, clubes, atividades culturais, de lazer, coletivas e similares, tivessem suas rotinas interrompidas.

Neste novo cenário, as instituições de ensino precisaram se reinventar para que pudessem continuar atendendo os seus educandos. Da noite para o dia, os docentes tiveram que trocar suas lousas e carteiras escolares por telas e aplicativos digitais. Seguindo as orientações da sua Secretaria Estadual de Educação (SEE) e as especificidades de cada instituição, os profissionais da educação se organizaram para que pudessem dar continuidade ao ano letivo durante a quarentena.

No caso do educandário palco de nosso estudo, por adotar o “Sistema Positivo de Ensino” há três anos, os alunos já tinham acesso a uma trilha de aprendizagem a ser realizada por meio do portal *on-line* Positivo On. Esse ambiente virtual apresenta um conjunto de tecnologias e recursos que intentam potencializar o aprendizado e o engajamento dos estudantes, através de revisões, testes, jogos, e outras ferramentas. A partir de sua participação, são gerados relatórios em tempo real com análises sobre o desempenho do aluno ao longo de sua trajetória escolar. Além disso, a plataforma permite comunicação entre gestores, professores e famílias, com mensagens individuais e coletivas.

Durante o período de investigação sobre a viabilização de ações remotas, a privilegiada realidade socioeconômica dos discentes da instituição ficou ainda mais evidente ao se verificar que todos os alunos da turma selecionada para o estudo tinham acesso à internet, por meio de computador ou de aparelho celular. Entre os dias 23 e 27 de março de 2020, sem saber direito qual seria a duração do recesso das aulas presenciais, atividades foram programadas para que pudessem ser realizadas no ambiente virtual. Nessa primeira semana, mantínhamos a esperança de que tudo se resolveria logo.

Com o passar dos dias, fomos percebendo, no entanto, que, talvez, este período de quarentena fosse prorrogado. A partir do dia 30 de abril de 2020, com horários já organizados, iniciamos as orientações via *Google Meet*¹⁹ e *WhatsApp*²⁰. Conforme determinações da equipe

¹⁹ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. Através do aplicativo, as pessoas podem criar e participar com segurança de videochamadas de alta qualidade.

²⁰ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações por meio de uma conexão com a internet. (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

pedagógica do colégio, no início de cada semana, disponibilizávamos um roteiro de estudos com as práticas a serem desenvolvidas durante aqueles dias e o agendamento dos encontros virtuais. Na medida do possível, no tocante as aulas, os dias foram passando com certa tranquilidade. Ainda que houvesse certa resistência por parte dos alunos na realização das remotas atividades e por parte dos pais e responsáveis no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, na maioria das vezes, os jovens se fizeram presentes e enviavam seus exercícios de acordo com a programação.

Apesar disso, os dias não foram fáceis. Além da excruciante rotina que impôs o desenvolvimento de novas habilidades, precisávamos lidar com um fantasma que se aproximava de nossas próprias famílias. Mesmo com todos os recursos tecnológicos disponíveis, o toque começou a fazer muita falta. Rodeados por máscaras e muito álcool em gel, a saúde mental começou a apresentar sinais de falência.

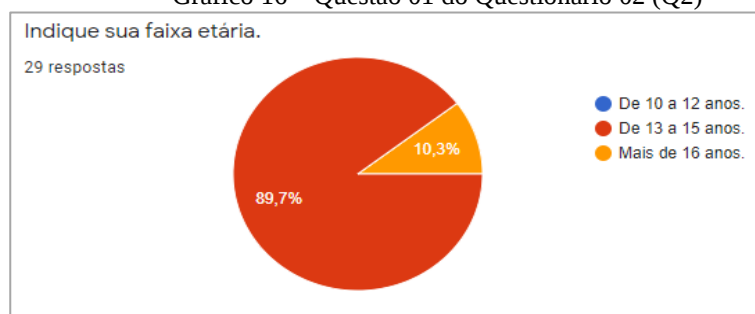
E foi dessa maneira que o presente plano de intervenção, mais do que uma simples pesquisa, transformou-se numa ferramenta capaz de nos fazer enxergar essa nova realidade como uma oportunidade para que pudéssemos desenvolver nosso projeto de letramento literário a partir desse novo viés, dialogando ainda melhor com as novas gerações, nativas digitais. Entendemos que o mundo digital, mais do que nunca, tornou-se a principal e necessária ferramenta de interação social e, nesse sentido, os jogos, oferecendo uma alternativa de entretenimento para as famílias, poderia encurtar as distâncias pelo meio virtual. Além do mais, o tédio provocado por esses dias de isolamento fez com que as pessoas desenvolvessem hábitos até então adormecidos pela acelerada rotina das famílias, como a leitura literária.

Foi então que identificamos a necessidade de elaborarmos um novo questionário e, para essas análises, utilizamos o *Google Forms*²¹. Partindo da premissa de Soares (2006, p.38), compreendemos que as opiniões desses jovens representam expressões legítimas de sujeitos, ideias capazes de contribuir efetivamente em reflexões e ações que possam afetar diretamente suas vidas individuais e contextos sociais.

Em sete questões de múltipla escolha, procuramos fazer um levantamento quantitativo e qualificativo das mudanças que a quarentena trouxe na rotina familiar, especialmente no que tange os hábitos de leitura dos jovens da turma durante período tão desafiador. Conforme indicado no primeiro gráfico (Gráfico 16), o público-alvo é formado por 26 alunos entre 13 e 15 anos e por 03 alunos acima de 16 anos.

²¹ *Google Forms* é uma plataforma *on-line* e gratuita, em que os usuários podem criar questionários e formulários de registros a fim de pesquisar e coletar informações de outras pessoas.

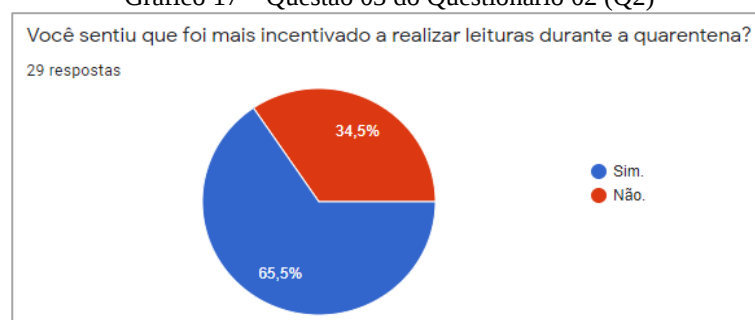
Gráfico 16 – Questão 01 do Questionário 02 (Q2)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Na questão 03, não nos surpreendemos com o indicativo de que, dos 29 alunos (89,7% entre 13 e 15 anos), 19 (65,5%) manifestaram ter sido mais incentivados a realizar leituras durante a quarentena (Gráfico 17). Afinal, o período prolongado da quarentena fez com que leitura fosse novamente vista por muitos como um aliado, um meio de entretenimento saudável, mas também de conhecimento e de prazer.

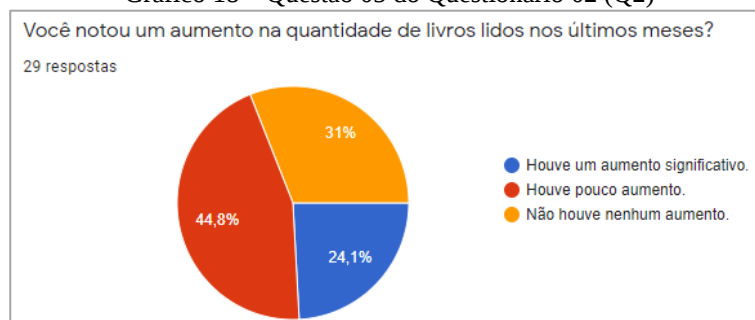
Gráfico 17 – Questão 03 do Questionário 02 (Q2)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

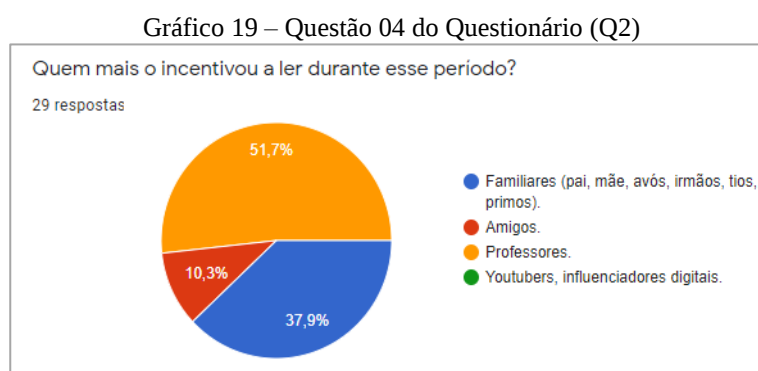
Tal informação se torna ainda mais crível quando notamos que apenas 09 alunos (31%) afirmaram não ter acontecido nenhum aumento na quantidade de livros lidos nos últimos meses (Gráfico 18). Durante o período, a leitura foi, inclusive, uma das ações recomendadas pela OMS (Organização Mundial de Saúde) na busca por amenizar os impactos negativos da pandemia.

Gráfico 18 – Questão 05 do Questionário 02 (Q2)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

O contexto familiar é muito importante para o desenvolvimento de uma comunidade leitora, seja por intermédio do exemplo, do apoio ou do estímulo. O isolamento social fez com que algumas famílias tivessem a oportunidade de reestabelecer laços de proximidade que estavam perdidos nas atribuladas rotinas. Contudo, 15 jovens (51,7%) ainda asseguraram ter sido os professores os maiores incentivadores para realização de leituras durante esse período (Gráfico 19), ratificando seu indispensável papel enquanto mediador. O dado corrobora a afirmação de Cereja (2005, p.34) no sentido do importante papel da escola “[...] na construção do gosto literário e na formação de ‘comunidades de leitura’, constituídas não apenas de alunos, mas também de outras pessoas que com eles se relacionam e têm acesso aos livros”.



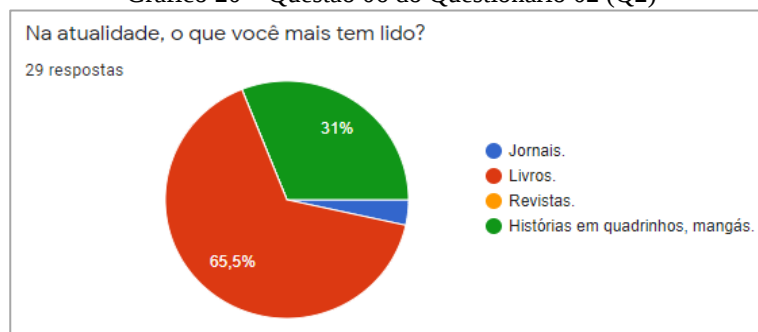
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

No processo de letramento literário, aos docentes cabe o fundamental papel de criar estímulos, atuando como mediador entre os alunos e os textos literários. Essa relação, no entanto, deve ser estabelecida, conforme afirma Freire (1991), de forma horizontal, através de uma troca de conhecimentos de maneira dinâmica e dialógica. Numa constante busca por subsidiá-los no desenvolvimento da autonomia e da criticidade, diferentes estratégias são fundamentais para que os alunos sejam capazes de instrumentalizar procedimentos para a construção de sentido durante o ato da leitura.

Ainda que, muitas vezes e por diversos fatores, a literatura seja tida como inacessível (COSSON, 2019, p.11), fomos surpreendidas positivamente ao constatar que a leitura de textos literários tem ocupado predominantemente os dias de nossos alunos, ao passo que 19 (65,5%) afirmaram que, na atualidade, o que mais têm lido são livros (Gráfico 05).

No entanto, as histórias em quadrinhos (HQs) continuam demonstrando sua força na preferência dos alunos. Das 29 respostas analisadas, 09 estudantes (31%) indicaram que as HQs/mangás figuram entre os textos mais lidos durante a quarentena, dado que ratifica as informações verificadas no primeiro questionário (Gráfico 20).

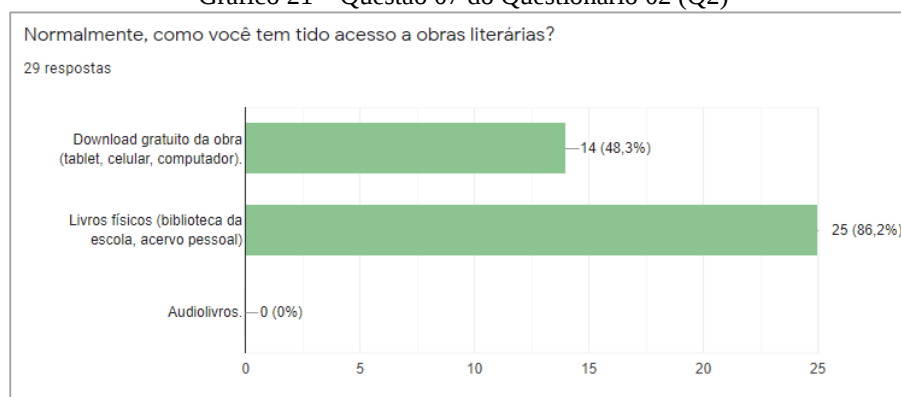
Gráfico 20 – Questão 06 do Questionário 02 (Q2)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Um outro dado que nos chamou atenção diz respeito a como se estabelece a conexão entre os alunos e os textos literários. Na questão 07 (Gráfico 21), ao manifestar como têm tido acesso às obras, os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa. Ainda que os livros físicos continuem se mostrando como a forma mais comum de acesso, indicados por 20 jovens (86,2%), 14 alunos (48,3%) revelaram utilizar *downloads*²² gratuitos das obras em seus *tablets*²³, celulares e/ou computadores.

Gráfico 21 – Questão 07 do Questionário 02 (Q2)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Ao observar o atual cenário da era digital, é inegável que leitura começou a ser implementada dentro de novos espaços. Villaça (2002, p.26) assegura que

Não há, necessariamente, uma ruptura entre o mundo impresso e o eletrônico, mas a possibilidade de uma ampliação do imaginário da escrita para todo o campo cultural, caracterizado na atualidade pelo viés enigmático e barroco: é a prega que não recusa a explicação, mas a adia, por pensar que a virtualidade abrange maior plenitude do que a atualidade. (VILLAÇA, 2002, p. 26).

²² *Download* significa transferir (baixar) um ou mais arquivos de um servidor remoto para um computador local. É um procedimento muito comum e necessário quando o objetivo é obter dados disponibilizados na internet. (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

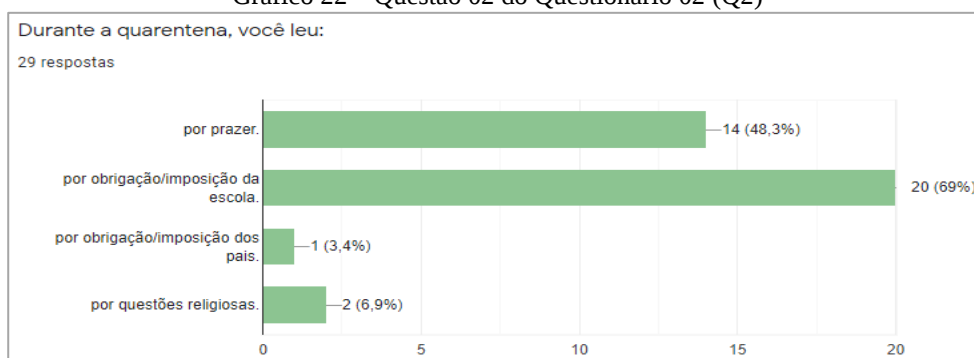
²³ *Tablet* é um tipo de computador portátil, de tamanho pequeno (porém, maior que um celular), fina espessura e com tela sensível ao toque (*touchscreen*). (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

O desenvolvimento das publicações em suportes digitais abre um leque de oportunidades que possibilitará o avanço e a renovação do livro impresso, agora também acessível em multiplataformas interativas. Conforme assevera Chartier (1999, p.152), nessa “pluralidade de existências”, essa possibilidade eletrônica constitui-se como “apenas uma dentre elas”. Os livros físicos, com todos os seus cheiros e texturas, ainda encontrarão espaço nesse universo, porém, agora, revigorados pela força dos hodiernos tempos. O mesmo autor (CHARTIER, 1999, p.153) afirma ainda que “a biblioteca eletrônica sem muros é uma promessa do futuro, mas a biblioteca material, na sua função de preservação das formas sucessivas da cultura escrita, tem, ela também, um futuro necessário”. As reflexões de Chartier (1999) corroboram as ideias de Laignier e Martins:

A criação ou evolução de determinada mídia não implica em extermínio premente de outro. A televisão não extinguiu o rádio ou mesmo o teatro ou cinema. A fotografia não aniquilou a pintura. A internet não suprimiu a produção televisiva, nem aboliu os telespectadores. A convivência e convergência entre as mídias existem e possibilitam que meios diferentes coexistam, se complementem e ajudem no desenvolvimento do outro. (LAIGNIER; MARTINS, 2011, p. 7).

Após constatação de que os alunos, incentivados, na maioria das vezes, pelos professores, realizam leituras literárias, muitas vezes por meio de dispositivos eletrônicos, o presente plano de intervenção intenta transformar a realidade apresentada na questão 02 (Gráfico 22). Perguntados sobre quais motivos os levaram a ler durante a quarentena, ainda podendo exprimir mais de uma razão, 20 alunos (69%) elegeram a opção “por obrigação/imposição da escola”. Faz-se necessário reconhecer a animadora indicação dos 14 alunos (48,3%) que sinalizaram ler por prazer. Conquanto, a informação confessada pela maioria denuncia a imprescindibilidade de se pensar em estratégias para que o gosto pela leitura se transforme em um hábito, não em uma obrigação, e o livro possa ser novamente encarado como fonte de conhecimento, de encantamento e de lazer.

Gráfico 22 – Questão 02 do Questionário 02 (Q2)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Nossa maior preocupação reside no fato de que, ainda que sejam leitores durante a juventude, estudos demonstram que “[...] se não são obrigados, se não são estimulados, eles param de ler. Ao sair da escola, o jovem perde a ambiência leitora, o grupo de amigos e a convivência com os livros” (GOMES, 2012, p. 129). Portanto, a nossa perspectiva de estudo está justamente na questão da leitura literária enquanto opção, e não por imposição curricular.

Após analisar o atual questionário, diante do novo cenário, revisitamos o primeiro planejamento. Seguindo o cronograma inicial, a primeira missão, o júri simulado a partir da obra **Labirinto no Escuro**, de Luís Dill (2013), foi totalmente desenvolvida presencialmente com a turma no final de 2019. Contudo, ainda que as próximas etapas contassem com práticas a serem realizadas no ambiente virtual, foi necessário providenciar alguns ajustes no intuito de viabilizar a aplicação do restante do plano de intervenção totalmente de forma remota.

Definimos então que a participação em nosso projeto não seria obrigatória. Cientes das dificuldades enfrentadas durante o conturbado período, não gostaríamos que a proposta se apresentasse como mais um fardo para os jovens estudantes. Assim, após a apresentação dos 29 voluntários, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, articulamos como desenvolveríamos as ações.

Durante o planejamento inicial, foi definido que o projeto de intervenção aconteceria no contraturno. Contudo, compreendemos que as particularidades do momento exigiam um olhar mais sensível sobre a realidade. Dessa forma, como os alunos já seguiam um horário de estudo que, mesmo virtualmente, ocupava toda a tarde (das 13h às 17h45), optamos pela aplicação no período regular de aulas. Uma vez que já contávamos com três encontros semanais por turma (com duração de 90 minutos cada), divididos entre Língua Portuguesa (dois encontros) e Redação (um encontro), acordamos que, entre os meses de setembro a dezembro, utilizaríamos um dos encontros de Língua Portuguesa para o projeto. De tal modo, toda terça-feira seria o nosso dia, o dia do **Investigadores Literários**. No dia e horário combinados, os alunos participantes do projeto deveriam acessar o endereço de encontro no *Google Meet*. Enquanto isso, aqueles que não estavam participando do projeto, deveriam utilizar o momento para a realização de atividades já programadas. Contudo, nossos investigadores não poderiam ser dispensados da realização dessas atividades acordadas com toda a turma, o que acabou exigindo mais compromisso e dedicação dos voluntários, que deveriam seguir realizando seus compromissos regulares fora do horário de aula.

Em seguida, nossa preocupação foi buscar mecanismos que pudessem auxiliar na comunicação com os alunos. Os encontros virtuais aconteceriam na plataforma já indicada pelo colégio, o *Google Meet*. Entretanto, precisaríamos de recursos que nos permitissem um

acompanhamento mais próximo do desenvolvimento das atividades. Dessa forma, foi criado um grupo no *WhatsApp* para facilitar o envio de recados e organização de algumas etapas do planejamento. Além disso, organizou-se uma página no *Padlet*²⁴, um mural virtual dinâmico em que as pessoas podem inserir os mais diversos tipos de conteúdo e interagir com outras publicações. A ideia era que essas ferramentas fossem utilizadas para interação entre os participantes durante essa leitura compartilhada e no acompanhamento coletivo do desenvolvimento das propostas.

Ainda que houvesse muitos desafios a serem enfrentados, sentimo-nos motivadas pela oportunidade única descortinada em nosso horizonte.

Em **O cão dos Baskerville** (DOYLE, 2019, p.180), Holmes afirma que “um investigador precisa de fatos, e não de lendas ou rumores”. Sendo assim, o tópico que ora se inicia tem por finalidade descrever os fatos e expor nossas percepções diante das etapas desenvolvidas com os alunos durante o estudo.

Ainda que o cético investigador também indique que “nem sempre se pode ter o sucesso pelo qual se espera” (DOYLE, 2019, p.180), acreditamos que, apesar de todas as adversidades, o projeto conseguiu corresponder as nossas expectativas.

²⁴ *Padlet* é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto digitados e manuscritos, imagens, vídeos, hiperlinks) juntamente com outras pessoas.

4.2 DIÁRIO DE BORDO: RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

4.2.1 Primeira missão: Júri Simulado

1º momento: Roda de conversa.

Metodologia/Relato:

No dia programado para a atividade, após organizar as cadeiras em círculo juntamente com os alunos, a professora falou sobre a sua formação acadêmica na área de Direito. Os alunos perguntaram sobre o processo de graduação, se tinha sido uma jornada difícil e por que a docente não seguiu com a carreira jurídica. Os jovens se mostraram surpresos ao saber que, ainda que tivesse sido uma caminhada de muitas alegrias e realizações pessoais, a trilha na educação se mostrava mais satisfatória.

Em seguida, após explicação sobre as hipóteses em que um Tribunal do Júri pode ser convocado e sobre como ele é organizado no Brasil, os discentes foram informados que, em uma data a ser marcada, seria realizado um júri simulado para que pudéssemos analisar alguns pontos da obra recebida no início do ano juntamente com o material didático, **Labirinto no escuro**, de Luís Dill (2013).

Como tinham recebido o livro no início do ano, alguns relataram que já tinham realizado a leitura e que não tinham gostado do livro porque “ele era muito confuso”, nada fazia sentido, ou porque não tinham “entendido nada”. A esses alunos, foi sugerido que realizassem uma segunda leitura, buscando destacar pontos que considerassem importantes no enredo.

Logo, de maneira coletiva, a docente solicitou a realização da leitura das informações das orelhas do livro. Após ler a biografia de Dill, os alunos relataram não conhecer outras obras do referido autor. Contudo, ainda sem provocar muito interesse, aproximadamente dez alunos indicaram ter ficado curiosos sobre a história ao ler a apresentação na primeira orelha.

Além disso, lembrando que nada pode ser desprezado, uma vez que um livro se compõe desses elementos em diálogo com a obra literária, houve um debate sobre o título da obra e sobre o desenho da capa. Adjetivos como “confuso” e “vago” foram utilizados diversas vezes para descrevê-los.

A dinâmica foi finalizada com a solicitação de que os alunos tentassem realizar a leitura de toda a história durante aquela semana.

2º momento: Distribuição das funções.

Metodologia/Relato:

Na semana seguinte, de maneira aleatória, atendendo a um sorteio, cada aluno recebeu

uma função específica a ser desempenhada no dia do julgamento (Apêndice F). A turma foi dividida em quatro grupos: promotores (07 alunos), advogados de defesa (07 alunos), jurados (07 alunos) e jornalistas (Jornal 1: 04 alunos; Jornal 2: 04 alunos). Os alunos responsáveis pela acusação, os promotores, ficaram especialmente eufóricos com a função por acreditar que, dada as condutas do Dr. Pontes (DILL, 2013), aquela seria uma missão mais fácil.

Ainda na mesma aula, os alunos foram agrupados e puderam conversar acerca das estratégias a serem utilizadas para o desenvolvimento do trabalho. Também foi informado que a preparação ocorreria durante aquela semana e que seria muito útil ao grupo avaliar questões relacionadas com bioética e manipulação genética.

Enquanto os advogados deveriam pensar sobre as hipóteses para defesa ou acusação, aos jurados foi determinado que pensassem a respeito dos possíveis questionamentos a serem feitos aos advogados no dia da atividade. Ainda que este não seja um procedimento adotado em tribunais, decidimos abrir essa exceção para que os jurados também pudessem participar ativamente da discussão. Os jornalistas deveriam planejar como aconteceria a cobertura jornalística do evento, uma vez que, após a finalização da atividade, por meio de suas observações, fotos e entrevistas, deveriam produzir uma reportagem sobre o evento.

Como a maioria já tinha lido a obra, os grupos conversaram animadamente por cerca de 40 minutos sobre as estratégias que seriam adotadas no dia da atividade.

3º momento: Júri simulado.

Metodologia/Relato:

No dia do julgamento, cada grupo possuía uma função específica. Os promotores foram os responsáveis pela acusação do Dr. Pontes. Coube a eles encontrar na obra indícios de que as condutas do médico não eram louváveis. Aos advogados de defesa, foi solicitado que buscassem estratégias para que, com bastante ética e respeito, trabalhassem juntos na defesa do acusado. Os jornalistas foram os responsáveis pela cobertura jornalística do evento, com depoimentos e fotos que ilustrariam, posteriormente, uma pequena reportagem sobre o julgamento. Os jurados sorteados para compor o conselho de sentença ficaram responsáveis pela condenação (ou não) do réu, Dr. Pontes, a partir da análise dos argumentos apresentados pelos advogados de defesa e de acusação.

Ainda na sala de aula, antes mesmo de nos organizar para que pudéssemos caminhar até a sala de vídeo do colégio, foi gratificante ter o privilégio de observar o burburinho dos alunos. Discutindo hipóteses, organizando e testando seus dispositivos de gravação, apresentando marcações e até mesmo documentos comprobatórios produzidos para o evento, a mobilização da turma deixava evidente o protagonismo assumido na condução do planejamento.

Considerando apenas essa dinâmica, já nos sentimos realizadas em relação à avaliação da atividade que, neste tipo de dinâmica, leva em conta o caráter formativo ou processual (Anastasiou; Alves, 2004).

Após as orientações iniciais, os alunos, já caracterizados e munidos dos materiais que julgaram necessários, dirigiram-se para o ambiente preparado (Figura 04).

Figura 04 – Alunos na plateia se preparando para o início dos debates



Fonte: autora (2021).

Já no papel de juíza, a educadora realizou os procedimentos para o início da sessão do Tribunal do Júri. Seguiu-se à abertura, a fala dos promotores, advogados de acusação, que tiveram cinco minutos para argumentar sobre os possíveis crimes de Dr. Pontes. Os colegas ouviram atentamente as palavras da acusação, fazendo anotações para possíveis indagações e contra-argumentos. Os representantes da defesa tiveram o mesmo tempo para replicar a arguição que todos haviam acabado de ouvir, trazendo suas ideias iniciais e argumentos a favor das condutas do réu.

A partir da tréplica da acusação já foi possível perceber certa dificuldade dos alunos na apresentação de novas ideias. Assim, os jurados entraram em cena fazendo indagações à acusação e, posteriormente, à defesa. A preparação dos jurados ficou clara no interrogatório, uma vez que as perguntas direcionadas aos advogados não eram indagações prontas, os jovens jurados realmente estavam atentos àquilo que era dito.

Notou-se que, em alguns momentos, os estudantes perderam a linha de argumentação. Creditamos essa dificuldade à maturidade dos alunos que se dispersam com muita facilidade. Entretanto, por se tratar de uma turma competitiva, todos se mantiveram atentos, questionando inclusive, quando algum discente se contradizia.

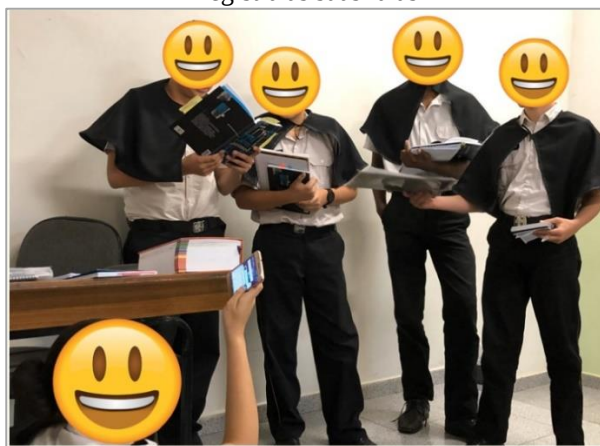
Após os questionamentos, os advogados de ambas as partes fizeram suas considerações finais. Em seguida, juiz e jurados se retiraram para deliberar a respeito de tudo aquilo que haviam ouvido durante a sessão.

Nesse ínterim, os repórteres, cuja função era analisar o andamento e desenvolvimento da atividade, iniciaram sua cobertura. Enquanto alguns realizaram entrevistas com os advogados, outros fotografaram e anotaram informações sobre o clima no local.

A sessão foi retomada com o retorno dos juízes e dos jurados. O veredito foi apresentado, seguido de uma apreciação crítica da participação de todos os envolvidos. Definiu-se que, ainda que os jurados pessoalmente não concordassem com as atitudes do réu em questão, os advogados de defesa tinham sido mais convincentes, com argumentos bem explorados e fundamentados. O resultado foi muito comemorado pela turma.

A professora finalizou a atividade parabenizando todos os alunos pelo envolvimento e pela organização no desenvolvimento da atividade. Embora alguns tivessem afirmado que, após o encerramento da sessão, teriam pensado em novas hipóteses, buscou-se tranquilizar os estudantes com a afirmação de que, às vezes, no nervosismo, durante o calor da emoção, acabamos esquecendo alguns detalhes.

Figura 05: Alunos representantes da defesa do acusado fazendo as suas considerações enquanto a jornalista registra as suas falas



Fonte: autora (2021).

Foi interessante perceber que, após vestir a toga providenciada para o momento, os jovens assumiram imediatamente os seus papéis (Figura 05). Com livros marcados, diversas anotações sobre o texto e sobre legislação acerca do tema, houve debates acalorados sobre os eventos narrados na obra. No decorrer da atividade, foi notório perceber que os estudantes buscaram realizar uma leitura investigativa em que, através de deduções com as pistas encontradas pela obra, foram preenchendo lacunas, criando ligações entre os eventos

apresentados no livro e a legislação pertinente sobre o assunto, construindo, assim, inúmeras aprendizagens.

Após uma semana, dando continuidade à nossa programação, os dois grupos de jornalistas apresentaram suas publicações, as reportagens produzidas durante a cobertura do evento. Os redatores e editores, selecionados pelos próprios alunos, conseguiram sintetizar o evento com eficiência, ilustrando o texto dos jornalistas com depoimentos e imagens registradas durante o julgamento.

4.2.2 Segunda missão: *Dark Stories*

Metodologia/Relato:

A segunda missão inaugurou a aplicação remota de nosso plano de intervenção. Como já estávamos desenvolvendo as aulas regulares nessa modalidade há algum tempo, os alunos estavam ambientados com essa realidade.

Em uma reunião agendada previamente no *Google Meet*, a docente iniciou a sua fala explanando, rapidamente, qual seria o propósito do projeto denominado **Investigadores Literários**. Indicou-se que todas as missões demandariam comprometimento, ainda que o planejamento contemplasse atividades lúdicas.

Também durante este contato inicial, foi apresentada uma **Parede de Investigação**, uma página virtual criada no *Padlet*. Houve então uma rápida explanação sobre as suas funcionalidades e uma demonstração sobre como utilizá-las.

Em seguida, os alunos foram convidados a participar de um jogo chamado **Dark Stories**, composto por uma reunião de enigmas mórbidos, sinistros e traiçoeiros. Para não sobrecarregar os aparelhos dos alunos já conectados no *Google Meet*, optou-se por utilizar apenas a versão física, **Black Stories** (BÖSCH, 2004). Para iniciar a rodada, foi indicado que a docente seria sempre o Mestre das Charadas. Conforme orientações prévias acordadas com os alunos, uma carta foi selecionada e a história nela apresentada foi lida para todo o grupo. Para facilitar a compreensão, a carta também foi projetada na tela do *Google Meet* (Figura 06).

Em cada rodada, aleatoriamente, os alunos deveriam apresentar questionamentos ao Mestre das Charadas a fim de tentar desvendar o enigma ao montar este quebra-cabeça de evidências. Contudo, ao reconstruir os passos de cada incidente por intermédio das perguntas, os alunos só teriam como respostas “Sim”, “Não” ou “Irrelevante”. Foi indicado que a solução no verso da carta seria a única correta. Vencia a rodada quem conseguisse resolver toda a

situação primeiro. No início da primeira rodada, os alunos ainda estavam um pouco confusos sobre a dinâmica do jogo. Fizemos, então, uma rodada teste para que pudéssemos elucidar as dúvidas remanescentes.

Figura 06 – Apresentação dos enigmas durante o do jogo *Dark Stories*



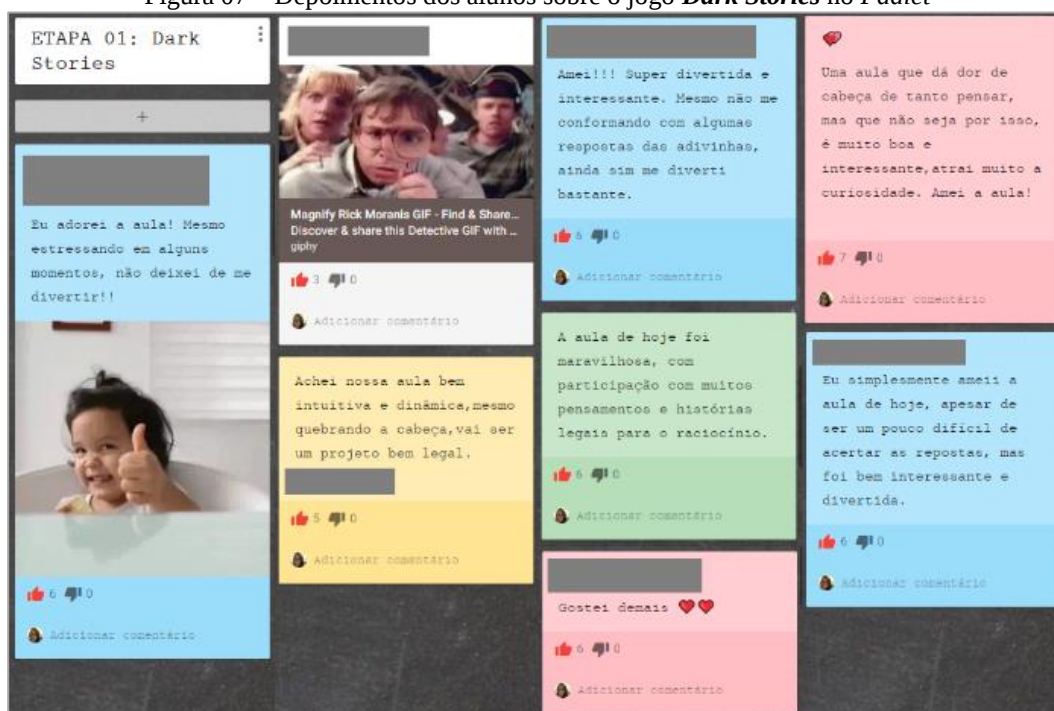
Fonte: autora (2021).

Durante os nossos regulares encontros virtuais, na maioria das vezes, os alunos se negavam a participar das atividades através dos microfones e das câmeras de seus dispositivos. Alegrou-nos perceber que, nas primeiras rodadas, um grande número de alunos ainda estava participando apenas pelo *chat*²⁵ disponível no próprio aplicativo de videochamada, porém, não demorou muito para que, na ansiedade por tentar desvendar os mistérios, microfones fossem sendo abertos e as pessoas comesçassem a interagir durante a investigação. Com várias perguntas e criando hipóteses com os colegas, os alunos euforicamente foram seguindo as pistas no intento de esclarecer as situações.

Tivemos um saldo de dez enigmas desvendados durante o encontro. Ao final, alguns alunos perguntaram se poderíamos permanecer conectados para brincar um pouco mais. Dos 29 participantes, 10 ainda permaneceram na sala para uma nova rodada de desafios. Para que não atrapalhássemos as outras aulas do dia, foram analisadas mais quatro cartas.

Com o findar da atividade, foi pedido que os alunos acessassem a **Parede de Investigação** no *Padlet* (Figura 07) e deixassem uma mensagem que simbolizasse seus sentimentos acerca da experiência vivenciada. Além de ser uma ferramenta para o acompanhamento das dinâmicas, o mural serviu como um termômetro para que pudéssemos validar o interesse dos jovens discentes.

²⁵ *Chat* é uma forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os integrantes do bate-papo. (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

Figura 07 – Depoimentos dos alunos sobre o jogo *Dark Stories* no Padlet

Fonte: autora (2021).

Os depoimentos deixaram evidente que, na satisfação por solucionar determinadas situações, o jogo em si acabou por adquirir um caráter de fruição que encantou e motivou os nossos alunos. Fortuna (2000, p. 149) aposta que “uma atividade lúdica representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível”. E assim, fugindo de um caráter meramente transmissivo, durante esse momento de descontração em sala de aula, mesmo à distância, houve uma importante aproximação entre a docente e os alunos.

4.2.3 Terceira missão: A hora do conto

1º momento: Roda de conversa.

Metodologia/Relato:

Na terceira missão, no dia marcado para o encontro virtual semanal, a docente começou perguntando aos alunos se eles gostavam de histórias de assombração. A partir de indicação positiva, perguntou-se quais eram as primeiras narrativas que vinham à cabeça quando se falava a respeito disso. Vários estudantes citaram lendas urbanas clássicas, como **A loira do banheiro** e brinquedos mal-assombrados. Alguns falaram ainda sobre figuras do folclore nacional, como a Cuca (reconhecida, principalmente, mediante uma famosa canção de ninar) e o Lobisomen. Surgiram até mesmo relatos pessoais sobre aparições de espectros.

Empolgados com o tema, a professora perguntou se eles conheciam Maria Angula (Anexo C). Ao indicar que aquela não era uma narrativa conhecida por eles, foi pedido que ficassem atentos à história que seria contada naquele momento. O vídeo previamente produzido com materiais bem simples pela professora foi reproduzido. Através de teatro de sombras, os alunos ouviram atentamente a narração desse conto da tradição oral equatoriana (Figura 08).

Figura 08 – Fragmento do vídeo “Maria Angula” apresentado aos alunos



Fonte: autora (2021).

Após a apresentação, perguntou-se aos alunos quais eram as suas suposições quanto ao desfecho da história. Questionou-se o que teria realmente acontecido com a espreitada Maria Angula. De forma unânime, foi indicado que ela provavelmente teria sido levada pelo espírito daquele do qual tinha roubado as tripas no cemitério.

Logo em seguida, a professora indicou que, para a próxima aula, seria organizado um concurso de contação de histórias de assombração. Em grupos de até quatro pessoas, os alunos deveriam selecionar um conto e, utilizando o formato de sua preferência (apenas áudio, vídeo, apresentação de imagens prontas ou produzidas por eles, teatro de sombras, animações, entre outros), providenciar material para a contação, que deveria ter, no máximo, cinco minutos de duração.

No final do dia, jurados convidados especialmente para o evento selecionariam a exibição mais marcante daquela sessão. Também foi solicitado que, para que não houvesse repetições, os nomes dos contos selecionados fossem enviados previamente no grupo de *WhatsApp* do projeto.

Além de alinhar nossa proposta a atual conjuntura, a escolha pela produção de material digital dialoga com os preceitos da BNCC (2017), que sinalizam a profícua necessidade de se considerar o caráter multissemiótico e multimidiático dos textos, contribuindo para o imperioso letramento digital, tão necessário nos dias atuais.

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).

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2017, p.69).

Repensar as nossas práticas de forma a articular o currículo com os novos letramentos e a cultura digital,

Não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2017, p.70).

Notamos, animadamente, que os esforços na busca por esses propósitos, estavam seguindo por uma boa direção, pois, ansiosos para demonstrar suas habilidades, os alunos se organizaram rapidamente e, dois dias depois, já estávamos com as apresentações definidas.

2º momento: Apresentação dos contos.

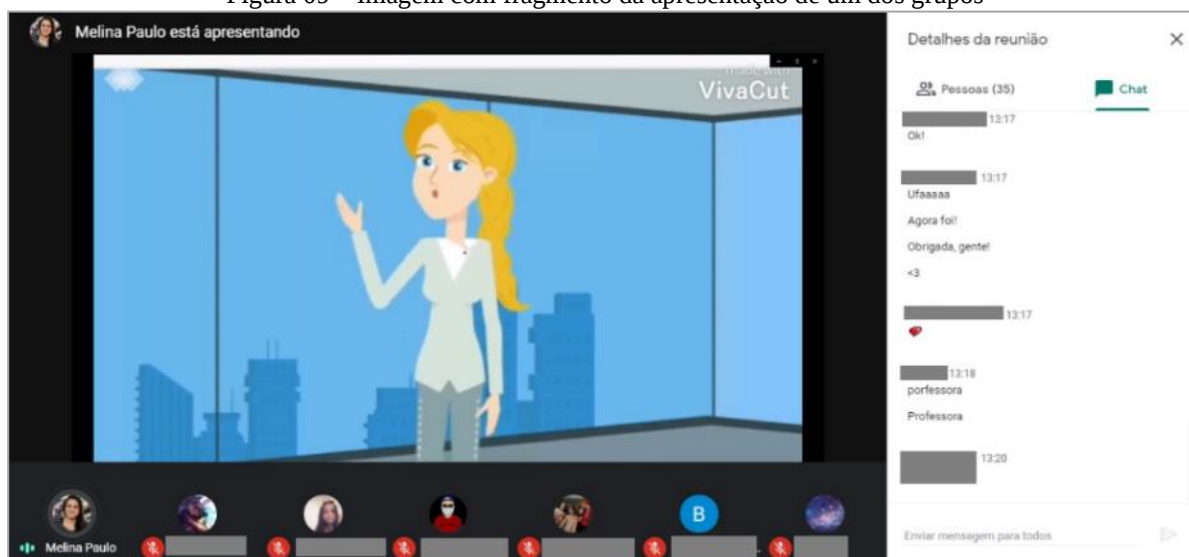
Metodologia/Relato:

Para que pudéssemos tentar evitar problemas técnicos, foi solicitado que todos os grupos enviassem seus vídeos para a docente com antecedência. No total, foram enviadas 13 produções. Acreditamos que, pelas já conhecidas dificuldades na realização de trabalhos em grupos, agravadas, agora, pela comunicação virtual, 04 alunos optaram por realizar a atividade individualmente. Dos 29 alunos companheiros de projeto, apenas 03 não participaram da atividade.

No dia agendado, além da docente, a dinâmica contou com a ilustre presença de três jurados, que foram apresentados aos alunos logo no início do encontro. Em seguida, prosseguiu-se com a apresentação do material dos alunos. Mesmo com a preparação prévia, tivemos alguns problemas de áudio devido a incompatibilidade de programas. Porém, as questões foram rapidamente resolvidas e a dinâmica teve início com a veiculação das produções seguindo a ordem programada no grupo de *WhatsApp*.

A cada apresentação, os alunos tiveram oportunidade de interagir e parabenizar seus colegas através do *chat* disponível na plataforma *Google Meet* (Figura 09). Conforme nossa organização, o grupo 13, responsável pela exibição da lenda do Lobisomen, trouxe a narrativa em um arquivo de áudio.

Figura 09 – Imagem com fragmento da apresentação de um dos grupos



Fonte: autora (2021).

Após a transmissão dos 13 criativos vídeos, a docente agradeceu a participação dos alunos, que foram dispensados para que o corpo de jurados pudesse selecionar a melhor apresentação do dia.

Durante a dinâmica, ficou nítido o esforço dos discentes no intuito de proporcionar um clima de tensão, com imagens assustadoras e trilha sonora capaz de fazer o telespectador arrepiar. Os alunos se apropriaram de já conhecidas histórias (em sua maioria, lendas urbanas) para que pudessem criar seus roteiros e organizar, assim, suas produções audiovisuais.

Após acalorado debate entre os convidados, determinou-se que o grande vencedor foi o grupo 03, com uma animação inteiramente produzida pelos alunos, a partir da história **Corpo Seco**, que narra as consequências sofridas por um garoto que não respeitava seus pais. Porém, o corpo de jurados achou justo que dois outros grupos também recebessem uma menção honrosa: o grupo 05, pela criatividade na apresentação de **O velho Babadook**; e o grupo 04, pelo clima de tensão criado durante a narração da história sobre o **Velho Santânico**.

Seguindo os protocolos sanitários da cidade, com o auxílio de um serviço de entregas em uma data agendada com os pais, os prêmios foram enviados para as residências dos alunos.

4.2.4 Quarta missão: O universo de Sherlock Holmes

1º momento: Apresentação do filme.

Metodologia/Relato:

Para que não atrapalhássemos o já tumultuado andamento das aulas, a sessão de cinema foi proposta para acontecer em um sábado à tarde. O convite (Figura 10) foi disponibilizado durante a semana no grupo de *WhatsApp* e na página do *Padlet*.

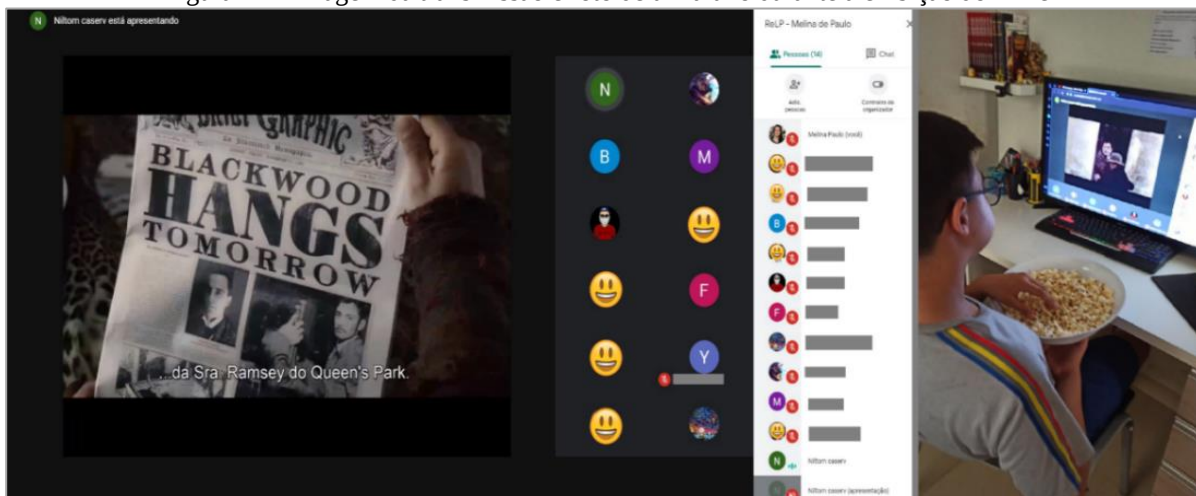
Figura 10 – Convite produzido para a sessão de cinema



Fonte: autora (2021).

Entendendo a dificuldade de participação no contraturno, foi indicado que a presença não era obrigatória e que os alunos poderiam assistir à produção, ofertada em algumas populares plataformas de *streaming*, como *Youtube Premium*, de acordo com a sua disponibilidade.

Figura 11 – Imagem da transmissão e foto de um aluno durante a exibição do filme



Fonte: autora (2021).

No dia e horário acordados, não houve nenhum tipo de intervenção. Aos 14 alunos

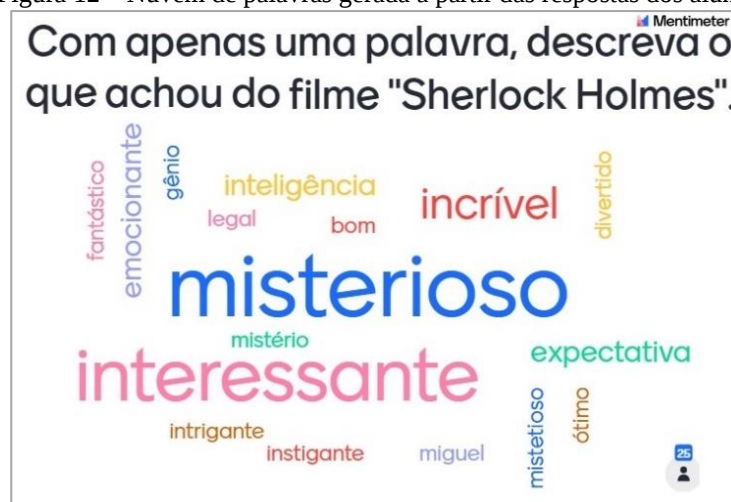
presentes durante a transmissão, a única recomendação foi que prestassem bastante atenção. Com câmeras e microfones desligados, a sessão aconteceu tranquilamente, sem nenhum tipo de interrupção. Todavia, sentimos falta da observação das reações dos alunos durante a projeção. Contamos apenas com o relato de alguns pais que, a pedido da docente, encaminharam fotos do momento da exibição (Figura 11).

2º momento: Roda de conversa.

Metodologia/Relato:

Antes de início as discussões, enquanto os alunos estavam entrando na sala virtual, foi pedido para que acessassem o *Mentimeter*²⁶. Ao abrir a página indicada, os alunos se depararam com a seguinte pergunta: “Com apenas uma palavra, descreva o que você achou do filme ‘Sherlock Holmes’”. A partir das intervenções dos alunos, o próprio sistema criou uma nuvem de palavras (Figura 12).

Figura 12 – Nuvem de palavras gerada a partir das respostas dos alunos



Fonte: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Após análise da nuvem, projetada via *Google Meet*, com o auxílio de *slides* preparados para o evento, discutimos sobre alguns elementos estruturais da obra.

A princípio, coletivamente, os alunos foram convidados a fazer uma viagem virtual até Londres, cidade palco da história. Através de um atual vídeo 360°, percorremos pontos turísticos e algumas vielas da histórica cidade. Ao perguntar se aquele vídeo correspondia ao mesmo período do filme, os alunos indicaram que era a mesma cidade, porém em épocas distintas. Assim, conversamos rapidamente sobre a sociedade e a vida cotidiana no século XIX.

²⁶ *Mentimeter* é uma plataforma *on-line* para criação e compartilhamento de conteúdo com interatividade. Com planos gratuitos e pagos, a ferramenta oferece recursos interativos, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas via Internet com seu público. (GARRETT, 2020).

Os alunos se mostraram bastante interessados na análise dos diferentes tipos de carroça utilizadas para locomoção.

Logo em seguida, foram apresentadas algumas imagens que conduziram nossas discussões sobre o figurino e as caracterizações, que atendiam a seleção de uma paleta específica de cores. Alguns alunos se mostraram encantados com as vestimentas do período e sobre como as mulheres conseguiam transmitir suas ideias por intermédio das roupas. O cenário e a elaborada cenografia também foram citados pelos alunos. Ainda que as belas locações tenham sido destacadas, a predominância de tons escuros e acinzentados foi citada por alguns alunos como um dos fatores que garantiu o constante clima de tensão na película.

Aliados à sua bela trilha sonora, o filme conseguiu conduzir os telespectadores para o período da aventura de Sherlock Holmes. O foco da narrativa e a sua estrutura dramática também foram analisados. Os alunos destacaram o fundamental papel de Dr. Watson que, segundo eles, “é um injustiçado”, pois merecia ser tão aclamado quanto Holmes. Todos os apontamentos foram essenciais para que contextualizássemos o universo do notório personagem.

Seguiu-se com a apresentação de uma breve biografia de Sir Arthur Conan Doyle. Afinal, ainda que todos alunos tenham sinalizado conhecer dados sobre o famoso investigador e o seu fiel escudeiro, o criador da obra se mostrou um completo desconhecido para a maioria. Alguns alunos indicaram até mesmo acreditar que Sherlock Holmes era uma pessoa real.

Esclarecidas as dúvidas, os alunos foram convidados a participar de uma disputa: vencer todas as etapas da versão *on-line* do jogo **Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville** (SHERLOCK..., 2010), desenvolvido pela Alawar Entertainment. Foi pedido que os alunos instalassem os jogos em seus dispositivos para que pudessemos enfrentar desafios buscando desvendar os mistérios apresentados. Contudo, determinou-se que o desafio só teria início na próxima aula, com a análise do seu manual de instruções, a própria obra de Doyle (2019).

4.2.5 Quinta missão: Leitura coletiva da obra O cão dos Baskerville (DOYLE, 2019)

Metodologia/Relato:

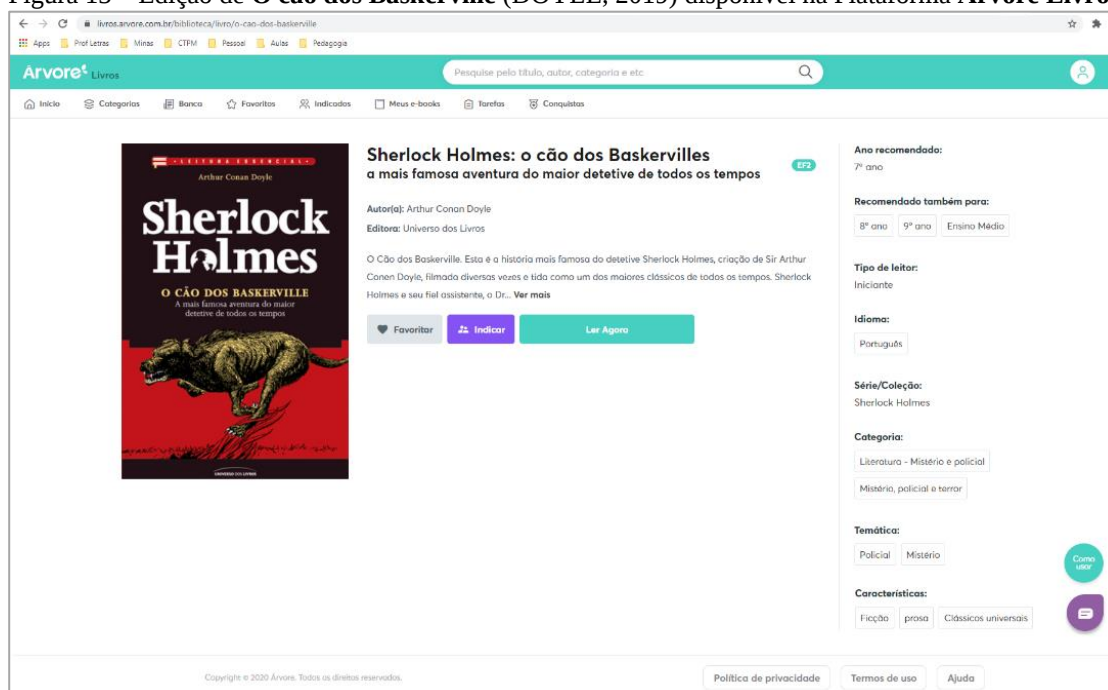
Estávamos ansiosas por iniciar o desenvolvimento do nosso ousado projeto com a leitura da obra **O cão dos Baskerville**, de Sir Arthur Conan Doyle (2019). Porém, antes do início, era necessário resolver o primeiro impasse: como os alunos teriam acesso à obra? Ainda que, na fase inicial do planejamento, já tivéssemos providenciado exemplares físicos, a nova realidade nos impôs uma logística inviável. Entregar os livros na casa de cada um dos alunos demandaria

tempo e recursos financeiros os quais não dispúnhamos no momento. Era preciso pensar em uma alternativa plausível, de acordo com as limitações impostas pelo período e com os recursos que tínhamos disponíveis.

Assim, nos valendo mais uma vez da condição privilegiada de nossos alunos, logo surgiu a ideia da utilização da plataforma de leitura digital **Árvore Livros**, com acesso disponível a todos os estudantes do colégio²⁷. Presente em algumas escolas e bibliotecas do país, essa biblioteca digital disponibiliza um grande e diversificado acervo em uma plataforma *gamificada* acessível nos mais diversos tipos de dispositivos eletrônicos. Além disso, relatórios são disponibilizados aos educadores com o intuito de ajudar nas intervenções com os alunos.

Ao localizar uma edição da obra de Conan Doyle escolhida disponível na plataforma (Figura 13), partimos para uma análise daquela tradução. Ficamos aliviadas e gratas ao constatar a qualidade da versão disponível na plataforma e pela possibilidade de manter a seleção inicial para o desenvolvimento do projeto. Assim, sem mais atrasos, poderíamos dar sequência ao nosso plano.

Figura 13 – Edição de **O cão dos Baskerville** (DOYLE, 2019) disponível na Plataforma **Árvore Livros**



Fonte: <https://livros.arvore.com.br/biblioteca/livro/o-caos-baskerville..> Acesso em 13 jan. 2021.

No dia marcado para o encontro, o primeiro passo foi apresentar a plataforma e seus recursos para os alunos. A ferramenta tinha sido recentemente implementada na escola e os

²⁷ O **Sistema Positivo de Ensino**, adotado pelo educandário, estabeleceu uma parceria com a plataforma **Árvore Livros** em 2020, disponibilizando todo o acervo dessa plataforma digital aos alunos da rede.

estudantes ainda não tinham familiaridade com aquele instrumento de ensino. Analisamos juntos passo a passo o caminho para a realização de leituras naquele local.

Em seguida, foi apresentado aquele que seria o manual de instruções para que pudéssemos explorar o jogo indicado na última aula. Ao projetar na tela do *Google Meet* a página da plataforma com a imagem da capa do livro **O cão dos Baskerville** (DOYLE, 2019), dois alunos relataram já ter lido a obra. Contudo, ainda assim estavam empolgados, pois consideravam aquele livro “muito bom”.

Antes do início da leitura, foi proposto que brincássemos um pouquinho. Através da leitura antecipada, selecionamos os vocábulos que, ao nosso ver, poderiam suscitar algum tipo de dúvida. A partir dessas observações, inicialmente, foram propostos três jogos²⁸ de associação de imagens. Ainda que fossem atividades simples, foi possível analisar alguns conceitos importantes para leitura do capítulo, como as palavras charneca e solar.

Tal estratégia *gamificada* vai ao encontro de importante reflexão de Kleiman (2009): o compromisso do ensino é com o enriquecimento do vocabulário, não com o cumprimento de atividades de busca ao dicionário. Durante a preparação de nossas ações, na busca por antecipar os prováveis entraves por meio de análises de reconhecimento da obra, foi detectado que teríamos uma árdua tarefa pela frente. Afinal, o diferente contexto e o rico vocabulário podem constituir barreiras que quebram o fluxo de leitura, argumento comumente utilizado pelos discentes ao desistir de uma determinada apreciação literária.

Dessa forma, o trabalho com o contexto se faz primordial e uma profícua tarefa, uma vez que a partir da interação com o texto, valendo-se do seu próprio repertório, o aluno tem a possibilidade de ampliar o seu léxico e, assim, ter subsídios para desenvolver um fluxo contínuo de leitura. Não obstante, reconhecemos esta ser, talvez, a mais desafiante missão durante o processo de letramento literário em nosso projeto. Afinal, para esses momentos de intervenção prévia, é fundamental pensar em estratégias e dinâmicas que, além da criação/ampliação do repertório, possam também motivar o desenvolvimento da leitura.

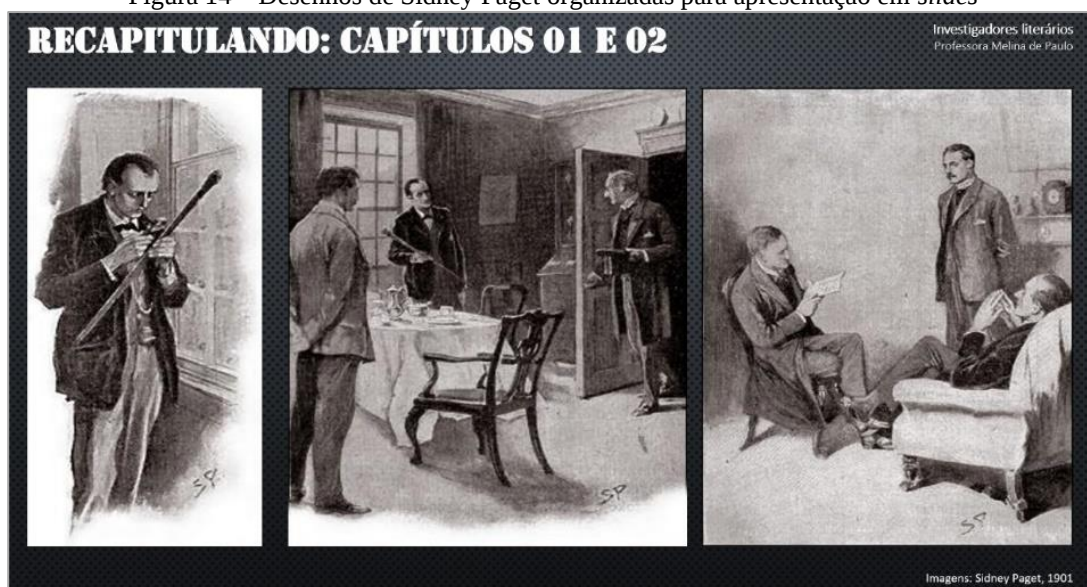
Seguimos com a leitura coletiva do primeiro capítulo, ao passo que, aleatoriamente, cada aluno abria o microfone e lia um pequeno trecho. Mas, logo nas primeiras linhas, confirmando nossas suspeitas iniciais sobre os prováveis entraves na leitura, os alunos fizeram diversas perguntas sobre o vocabulário, que foram sendo respondidas pela docente à medida que surgiam.

²⁸ Todos os jogos utilizados durante esta etapa foram programados por nós em formato de *slides* no Microsoft PowerPoint. Durante as dinâmicas, as telas foram sendo projetadas via *Google Meet*. Os alunos interagiam e indicavam suas respostas através do chat ou ligando e falando através de seus microfones.

Através de nossa parede investigativa no *Padlet*, os alunos também tiveram acesso ao **Termômetro literário**. A eles, foi indicado que o arquivo poderia ser utilizado virtualmente, no formato impresso ou ainda reproduzido em sua própria versão manual. Pretendíamos, através do termômetro, avaliar o andamento das leituras por meio dos graus pintados no arquivo. A ferramenta, utilizada por pouquíssimos alunos, não conseguiu atingir o objetivo de sua proposta. Acreditamos que, no isolamento de seus lares, o artifício mostrou-se como um recurso pouco funcional. Afinal, cada aluno acompanhava a progressão de suas leituras através do caminhar da história e da passagem das páginas. É provável que, se utilizada em sala de aula, ao ver as etapas vencidas pelos colegas, os alunos se sentissem mais motivados a utilizar a ferramenta, que se tornaria um mecanismo capaz de estabelecer uma singela competição entre quem leu menos ou mais.

Na semana seguinte, relembremos o primeiro capítulo através das imagens (Figura 14) de Sidney Paget (PAGET, 1901), o primeiro e prolífico ilustrador britânico das histórias do grande detetive de *Baker Street*. Contratado pela *The Strand Magazine*, o artista (1860-1908) é responsável pela criação da mais popular ilustração de Sherlock Holmes. Sua aclamada produção definiu a aparência do famoso personagem.

Figura 14 – Desenhos de Sidney Paget organizadas para apresentação em *slides*



Fonte: autora (2021).

Após breve apresentação do desenhista, o primeiro *slide* foi projetado. Em um primeiro momento, talvez pela ausência de seus acessórios característicos, Sherlock Holmes não foi imediatamente reconhecido nas imagens. Em seguida, os alunos foram convocados a refletir sobre os traços e cores utilizados na ilustração. Rapidamente, o uso da limitada paleta de cores

nas ilustrações ganhou espaço na discussão. Ao serem indagados sobre os prováveis motivos para tal seleção, de maneira unânime, foi indicado que, provavelmente, o fato se deu pelas limitações dos recursos gráficos na época. Além disso, falou-se sobre a delimitação irregular das imagens, sobre a assinatura do artista e sobre seus fluidos traços. Através das imagens, os alunos foram evocando as cenas e apresentando, para aqueles que não estavam presentes no último encontro, o início da história que nos acompanharia pelas próximas semanas.

Além disso, após o momento de rememoração, um dos alunos sugeriu a criação de uma linha do tempo em que, capítulo a capítulo, um voluntário registraria um breve resumo do que tinha sido lido. Imediatamente, acatamos a louvável sugestão e afirmamos que o espaço seria providenciado para a próxima aula.

Prosseguimos, então, com a análise do vocabulário por meio de um **Jogo da Memória** com sinônimos. Cada conjunto de palavras estava representado com a mesma fonte e cor. A cada rodada, os alunos seguiam buscando, a princípio, cartas com programação visual idênticas. Contudo, de maneira lúdica, mesmo não reconhecendo imediatamente uma expressão com sentido semelhante ao do termo aberto, ao identificar seu par, os alunos começaram a perceber que as palavras diferentes indicavam termos já conhecidos por eles. Através da associação, os alunos foram conseguindo ampliar o seu repertório vocabular.

Após o jogo, optamos por novamente fazer a leitura da história de Hugo Baskerville, trecho apresentado no segundo capítulo, que nos apresenta a lenda do temível cão. Confusos com a profusão de personagens, fomos interrompendo a leitura e analisando as ligações.

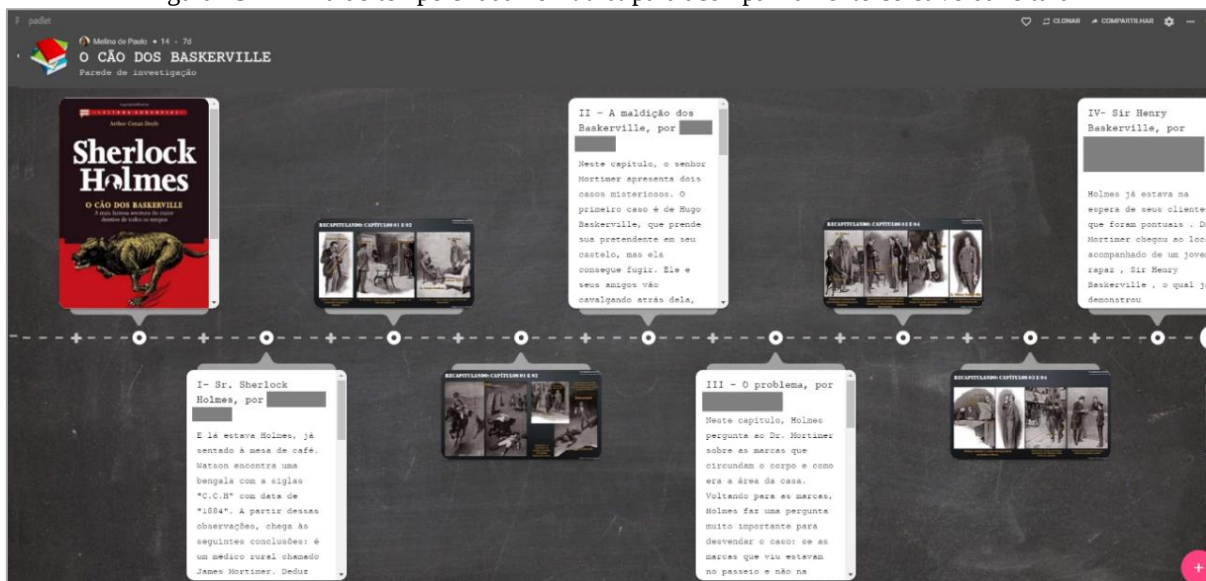
No final do horário, na **Parede de Investigação** no *Padlet*, foi proposta uma carta-desafio que deveria ser desvendada mediante a análise dos primeiros capítulos da obra e da decodificação da mensagem. A única pista dada foi que o conteúdo da carta tinha relação com os capítulos que tínhamos lido. Também foi indicado que, no decorrer da leitura da obra, novos enigmas seriam propostos e, no final, aquele que conseguisse desvendar mais cartas, ganharia sua credencial como investigador. Provocados pela missão, o primeiro enigma foi esclarecido em menos de dois dias. Novamente, foi pedido que os alunos fizessem a leitura prévia dos capítulos 03 e 04 para a próxima aula.

Nesse ínterim, a linha do tempo foi providenciada também através do *Padlet*. Acordou-se que a professora ficaria responsável por postar na página as imagens usadas nos momentos de *flashback* da obra e voluntários registrariam os resumos por capítulo (Figura 15). Para maior organização, nessa mesma aula, fizemos uma lista com os responsáveis por redigir cada trecho.

Durante todo o percurso de leitura, esse recurso se mostrou uma valorosa ferramenta que instigava a curiosidade dos alunos, principalmente daqueles que diziam ter “preguiça de

ler”. Como os resumos eram feitos após a nossa aula virtual, percebeu-se o gosto dos alunos por conseguir indicar que realmente tinham realizado a leitura. Através de seus escritos, notou-se que o objetivo não era simplesmente resumir trechos, nem facilitar a leitura dos colegas. Com suas palavras, procedeu-se com a apresentação dos pontos principais, contudo sem detalhar muito. E na ausência de detalhes, através de seus relatos, percebemos que, aqueles que buscavam primeiramente os resumos, procurando analisar pistas não indicadas pelos colegas, sentiam necessidade de ler o trecho na íntegra.

Figura 15 – Linha do tempo criada no *Padlet* para acompanhamento coletivo da leitura



Fonte: autora (2021).

Na quarta, quinta e sexta semanas, continuamos seguindo com a sequência das aulas anteriores: os alunos realizavam a leitura prévia dos capítulos, indicados na aula anterior; durante o encontro virtual, relembávamos a história por meio das imagens de Sidney Paget; em seguida, utilizávamos os jogos para trabalhar com possíveis dúvidas lexicais; e finalizávamos com as cartas-desafio disponibilizadas no mural do *Padlet*.

Na sexta semana, sabendo do espírito competitivo da turma, apresentamos a nossa **Casa de Apostas**. Criada no *Google Forms* e substituindo o marca-páginas planejado inicialmente, o formulário permitia que, a partir das pistas encontradas e indicadas nas páginas, os investigadores literários fizessem as suas apostas sobre quem seria o verdadeiro assassino de Charles Baskerville. Ao analisar cada personagem suspeito sugerido no formulário, os alunos deveriam indicar por que ele seria (ou não) o culpado. Durante as semanas seguintes, alguns alunos resolveram se arriscar e, no final da leitura, tivemos sete apostas certas.

Destaca-se, entretanto, que essa atividade não teve grande adesão por parte dos alunos

(tivemos, no total, apenas dez apostadores). Creditamos tal fato à ausência de interação. Uma vez que as apostas eram feitas através de formulários individuais, os discentes não tiveram oportunidades para competir entre si com o compartilhamento oral de seus palpites. Destaca-se que, durante toda a aplicação, este foi um ponto comum: as atividades mais interativas despertavam maior interesse. Durante os momentos de entrosamento e de troca, o grupo se mobilizava com mais intensidade na busca por encarar os desafios de nosso itinerário.

Estávamos empolgadas com o desenvolvimento do projeto e, com nossa experiência em sala de aula, compreendíamos que a tarefa de realizar leituras de obras literárias com adolescentes requer criatividade, persistência e bom planejamento. Mesmo com uma turma que já demonstrava interesse pela leitura literária, era necessário realizar um trabalho de mediação que desse acesso à leitura de livros consagrados que, normalmente, não seriam escolhidos.

O vocabulário foi trabalhado semanalmente com atividades diversificadas (caça-palavras, testes de múltipla escolha, jogos com organização de sílabas, entre outros). Com o passar do tempo, notamos, porém, que, talvez pela atribulada rotina durante período de aplicação de provas, os alunos começaram a demonstrar certa falta de interesse. A indisponibilidade para leitura prévia nos conduziu para leituras durante as reuniões.

Ademais, o jogo **Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville** (SHERLOCK..., 2010), desenvolvido pela Alawar Entertainment, não empolgou. Mesmo após a docente demonstrar que o *game* apresentava mistérios e instigantes desafios, os alunos raramente sinalizavam ter acessado o jogo.

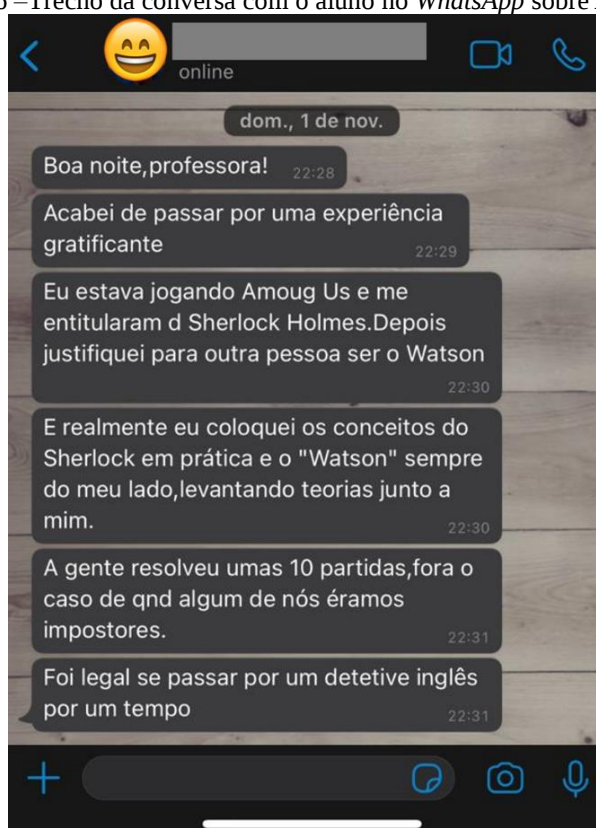
Afetados pelo longo período de isolamento e restrições, repletos de eventos *on-line* e atividades de todos os tipos a serem desenvolvidas no meio digital, estávamos todos apresentando vários sinais esgotamento mental.

Contudo, uma mensagem recebida pelo *WhatsApp*, aleatoriamente em um domingo, clareou o nosso horizonte (Figura 16). Em sua breve notificação, o aluno relatou ter passado por uma “experiência gratificante” durante algumas partidas de um jogo chamado **Among Us** (AMONG, 2018), traduzido livremente como “Entre Nós”. Na busca por tentar descobrir quem era o impostor, ele teria lembrado e usado a técnica de Sherlock Holmes. Entre os jogadores, chamou um amigo que, naquele contexto, seria o seu Watson. Juntos, analisando as pistas deixadas pelos outros jogadores, ele finalizou dizendo ter sido legal trabalhar como o detetive inglês, mesmo que por um breve espaço de tempo.

Ainda que já tivéssemos ouvido falar sobre a nova moda, sem entender muito bem sobre o que se tratava, procuramos pesquisar sobre o assunto e conversar com os alunos sobre o tema.

Aparentemente, a premissa do premiado jogo²⁹ de sobrevivência era simples. Ambientado no interior de uma nave espacial, em equipes com até dez jogadores, três são indicados pelo sistema aleatoriamente como impostores. Enquanto realizam a manutenção da nave, os impostores devem sabotar e assassinar os demais participantes sem serem descobertos. Ao encontrar um corpo, os jogadores têm a oportunidade de convocar uma votação de emergência no intuito de localizar os culpados. A partida é encerrada quando os impostores são descobertos, todos os objetivos da nave são concluídos ou quando o impostor consegue eliminar os seus adversários.

Figura 16 –Trecho da conversa com o aluno no *WhatsApp* sobre *Among Us*



Fonte: autora (2021).

Após cair nas graças do público, a SuperData³⁰, empresa especializada em pesquisa e consultoria relacionadas aos *games*, confirmou que, em novembro de 2020, com mais de meio bilhão de jogadores ativos em todo o mundo, *Among Us* (AMONG, 2018) assumiu o posto de jogo mais popular da história em termos de jogadores ativos mensais (CLARK, 2020).

²⁹ Em 2020, foi concedido ao jogo Among Us, da InnerSloth, o prêmio de melhor *game mobile* de 2020 no The Game Awards. Fonte: <<https://thegameawards.com/>>. Acesso em 13 de jan. 2021.

³⁰ Dado disponível em: <<https://www.superdataresearch.com/blog/worldwide-digital-games-market/>>. Acesso em 13 de jan. 2021.

A breve pesquisa nos ajudou a entender por que um jogo aparentemente tão comum chamava tanta atenção, especialmente de nossos alunos. E mais ainda: por que o jogo selecionado para o nosso estudo, com uma temática semelhante e, aparentemente, mais intrigante, não encontrou o mesmo espaço.

Among Us (AMONG, 2018) apresenta um formato *cross-platform*, em que é possível jogar com pessoas utilizando diferentes plataformas (celulares e/ou computadores). Nessa perspectiva multiplayer, os desafios na narrativa surgem a partir da interação, do compartilhamento, das ações e troca entre as pessoas. Ao passo que, **Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville** (SHERLOCK..., 2010), desenvolvido pela Alawar Entertainment, é um jogo *single-player*, em que o único jogador humano interage apenas com a máquina.

Nesse sentido, **Among Us** (AMONG, 2018) encontra-se em consonância com um dos maiores anseios da atualidade: convívio, diálogo com outros indivíduos, mesmo que de forma remota. Assim, valendo-se da nossa capacidade de adaptação, a intenção foi fazer com que o jogo se tornasse um aliado na busca pela concretização de nosso plano. Mais uma vez, nossa proposta foi ajustada.

Figura 17 – Imagem da tela inicial de uma partida do jogo **Among Us**



Fonte: autora (2021).

Com a movimentação de final de ano se aproximando e passando por outro período de atividades avaliativas, a maior parte das leituras continuou acontecendo durante nossos encontros virtuais. Contudo, a partir da sétima semana, a previsão era de que as dúvidas sobre o vocabulário comesçassem a se tornar mais escassas. Assim, os inéditos questionamentos que surgiam pontualmente ou na reincidência de palavras já abordadas, procurávamos uma

abordagem reflexiva do termo, no intuito de compreender, de forma coletiva, a partir do contexto. Além disso, as cartas-desafio continuaram provocando a curiosidade de nossos alunos. Ao final de cada etapa de leitura, os jovens se mobilizavam para decodificar as mensagens o mais rápido possível.

Durante os próximos três encontros, foi separado um momento para que pudéssemos jogar **Among Us** (AMONG, 2018) juntos (Figura 17). Começamos a trabalhar com o método dedutivo de Holmes, analisado durante nossas leituras, objetivando encontrar os impostores entre nós durante cada rodada. Esses momentos de troca durante as partidas foram extremamente valiosos, pois ressignificaram a experiência da leitura não só do livro, mas também da leitura da narrativa apresentada pelo jogo.

Finalizando esta etapa, mesmo ainda não tendo encerrado a aplicação do plano de intervenção, não podemos deixar de destacar ter sido esse um extenuante processo. Em um contexto escolar, especialmente no tocante à leitura, motivar nossos jovens alunos nunca se mostrou ser uma tarefa muito fácil. Porém, com a pandemia imposta pelo novo coronavírus, essa operação se tornou ainda mais complicada. Com o desenvolvimento de atividades de forma remota, ainda que pudéssemos contar com diversos recursos tecnológicos, especialmente durante a leitura, sentimos falta da observação direta, de sentir as emoções, da conversa informal pelos corredores que, em muitos momentos, fornecem-nos um olhar muito mais real sobre aquilo que está sendo proposto.

4.2.6 Sexta missão: Construindo contos

Metodologia/Relato:

Para a sexta missão, mais uma vez tivemos que nos reinventar. Para a produção de seus próprios contos de terror, a ideia inicial era que os alunos pudessem pensar em suas próprias narrativas instigados pelo desafio de encaixar imagens sorteadas por meio do jogo **Story Cubes** (O'CONNOR, 2005), lançado em terras brasileiras pela Galápagos Jogos.

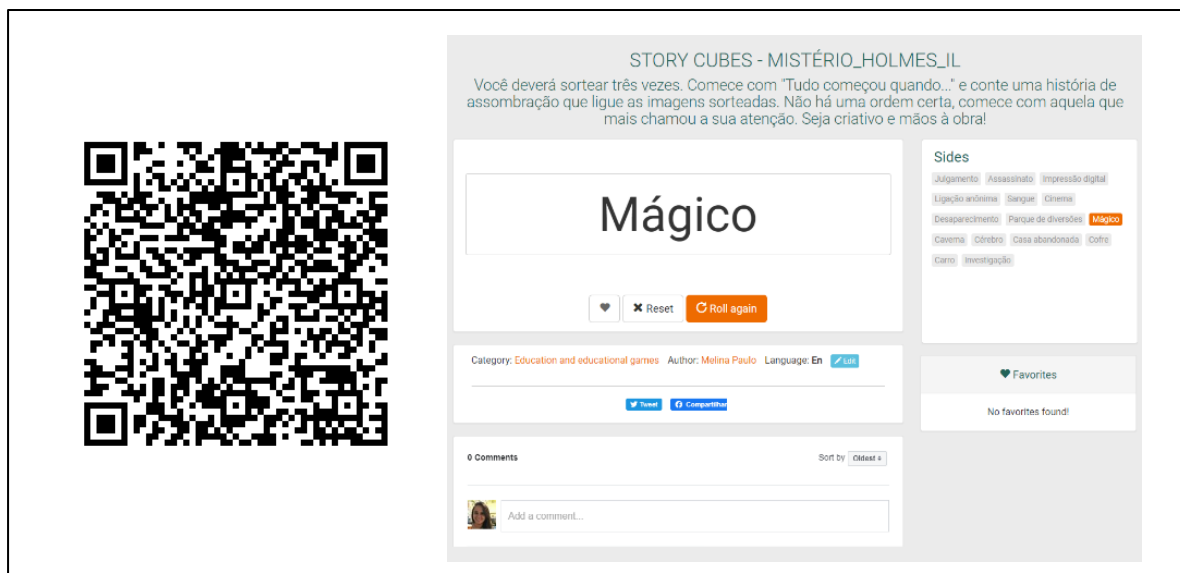
Contudo, já estávamos passando pelo encerramento de um ano letivo caótico e contávamos com ínfimo tempo para que pudéssemos encerrar nosso planejamento. Ainda que, pensando a respeito da distância, já tivéssemos planejado a criação da nossa própria versão do jogo lançado pela Galápagos Jogos, avaliamos que, nesse arrevesado momento, a estratégia poderia não corresponder às nossas necessidades e expectativas.

Assim, procuramos um serviço *on-line* em que fosse possível criar os nossos próprios dados. Para a atividade, optamos por utilizar o **Roll the dice** (traduzido livremente como “Role

os dados”). A página³¹, disponível apenas em Inglês ou Espanhol, apresenta um *design* simples em que o usuário poderá customizar seus dados com palavras ou números de maneira gratuita. Mesmo sem a aparência dos dados, o sorteio acontece virtualmente em menos de dois segundos.

Desta forma, optamos por utilizar os seguintes termos: julgamento, assassinato, impressão digital, ligação anônima, sangue, cinema, desaparecimento, parque de diversões, mágico, caverna, cérebro, casa abandonada, cofre, carro e investigação. Para que pudessem acessar a página com mais facilidade, foi criado um código QR³² (Figura 18) que, ao ser lido, direcionava o acesso para o sorteio.

Figura 18 – Código QR utilizado para acesso e imagem da tela da página **Roll the dice** simulando o sorteio de um termo



Fonte: autora (2021).

Para a produção, foi indicado que os alunos poderiam se reunir em grupos de, no máximo, três pessoas. Além disso, pedimos que, ao acessar a página **Roll the dice**, a equipe deveria rolar os dados por três vezes e, em seguida, registrar os termos sorteados em nossa página do *Padlet*.

Talvez pela atribulada rotina ou pelo avançado da data (já estávamos no meio do mês de dezembro), 09 alunos optaram por não realizar a atividade. Ao serem indagados, alguns relataram que estavam “com muita coisa para fazer”, enquanto outros surpreendentemente

³¹ Disponível em: <www.rollthedice.com>. Acesso em: 01 nov. 2020.

³² Código QR ou *QR Code* é um código de barras ou bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Após a leitura, esse código é convertido em texto, um endereço URL, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS. (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

afirmaram que já estavam “viajando”. Porém, com os 20 jovens restantes, tivemos a oportunidade de analisar dez textos com histórias, de forma geral, bem construídas e atendendo aos requisitos propostos. Após apreciação da docente, por meio de mensagens no *WhatsApp*, houve uma análise conjunta (a professora e os integrantes de cada grupo) das produções.

Para a exposição dos textos, optamos por apresentar a versão digital no início de 2021, com o retorno às aulas. O *e-book Vozes do medo*, coletânea dos textos produzidos pelos discentes durante o processo, foi disponibilizado no *site* do projeto (Figura 19) para que pudesse ser lido por toda comunidade escolar.

Figura 19 – Página inicial do site **Investigadores Literários**



Fonte: <https://www.investigadoresliterarios.com/>. Acesso em 07/03/2021.

Além da divulgação da antologia, a criação da página na internet (<https://www.investigadoresliterarios.com/>) concebeu-se a partir da necessidade de dar publicidade às nossas ações. O espaço foi criado com o intuito de compartilhar experiências e pensar em novas possibilidades no trabalho com a leitura em sala de aula a partir do contato com outros educadores. A ferramenta facilita a interatividade ao eliminar barreiras geográficas, oportunizando diálogos entre indivíduos atuantes nos mais distintos perfis educacionais. Com navegação intuitiva, apresenta um *layout* simples e agradável em que os conteúdos são encontrados facilmente.

4.3 CADERNO DE ATIVIDADES: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO

Reconhecemos que, mesmo vivendo em uma era digital, a realidade socioeconômica,

tão dolorosamente expressiva na realidade das instituições públicas de nosso país, pode apresentar diversos fatores limitantes para o desenvolvimento desse tipo de ação no ambiente virtual. Atendendo a essa necessidade e no intento de uma futura nova aplicação, nossa proposta foi transformada em um caderno de atividades (*vide* volume **Investigadores Literários: a contemporaneidade e a leitura de clássicos no ensino fundamental II**), um módulo didático com uma versão adaptada do projeto original com atividades que podem ser impressas e trabalhadas em sala de aula. Este material também está disponível para seu *download* integral na página oficial do nosso projeto (<https://www.investigadoresliterarios.com/>).

Na primeira parte, há uma descrição detalhada de todas as missões a serem desenvolvidas com os alunos: antes, durante e depois da leitura da obra **O cão dos Baskerville** (DOYLE, 2019), escrita por um dos precursores do romance policial, Sir Arthur Conan Doyle. Em seguida, foram disponibilizados todos os moldes em versões prontas para serem impressas.

Contudo, entendemos que, em ambos os casos, na versão física ou na versão virtual, o projeto de intervenção não apresenta uma fórmula imutável, ele é passível de adaptação, podendo ser, inclusive, utilizado em partes ou no todo. Citando mais uma vez Kleiman (2005, p.09), “não existe um ‘método de letramento’. Nem um nem vários.”. É importante que o docente analise a possibilidade de flexibilização para os alunos de acordo com as necessidades específicas de cada turma.

5 FASE III – XEQUE-MATE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E agora chego rapidamente à conclusão desta singular narrativa, na qual tentei fazer com que o leitor compartilhasse dos sombrios medos e das vagas surpresas que nublaram nossas vidas por tanto tempo [...].”
Sir Arthur Conan Doyle (2019, p.207)

Chegamos, enfim, ao final de nosso itinerário. Durante os últimos meses, vivemos períodos cheios de incertezas, medo, inseguranças, solidão. Não poderíamos começar a última fase do projeto sem falar sobre algumas questões desafiadoras que foram surgindo pelo caminho. De repente, tivemos que desenvolver novas habilidades enquanto exaustivamente lidávamos com um turbilhão de sentimentos. Diante da COVID-19, o impiedoso inimigo invisível que se alojou na vida das pessoas, a tecnologia nunca se fez tão presente e necessária. No caso de nossos estudos, o maior desafio de todo o percurso consistiu na quase total reestruturação do projeto com vistas à sua adequação a uma realidade completamente desconhecida que se descortinou nos momentos iniciais da aplicação.

Entretanto, também é premente dizer que, ainda que não tenha sido fácil, foi muito significativo perceber a possibilidade de estabelecer conexões humanas reais mesmo no isolamento de nossos lares. Dessa forma, nesta última etapa, além de comentar sobre fatores que dificultaram as ações, queremos, principalmente, celebrar os enriquecedores momentos vividos no decurso do desenvolvimento de nossa intervenção. Considerando as inúmeras perspectivas, que jamais seriam imaginadas em termos de trabalhos literários, tudo constituiu-se como aprendizado e enriqueceu as nossas práticas enquanto profissionais e, sobretudo, enquanto pessoas. Apesar dos obstáculos, acreditamos que o plano, na medida do possível, cumpriu satisfatoriamente a sua missão.

Em linhas gerais, a presente proposta de trabalho ancorou-se na busca por tentar, na atualidade, ressignificar a leitura de clássicos por alunos dos anos finais do ensino fundamental. A partir da análise de nossa rotina escolar, detectou-se que, ao falar sobre suas preferências ou ao serem convidados a selecionar livremente suas leituras, os adolescentes, por via de regra, optam por textos familiares, *best-sellers* com conteúdo de fácil acesso, produtos massificados que são facilmente substituídos quando deixam de ser novidade. Contudo, embora provoquem arrepios nos leitores menos experientes em seu formato original, as diversas referências a textos canônicos, que ressoam pelos mais variados produtos culturais, povoam o imaginário das pessoas. Diante dessas reflexões, ocupamo-nos a pensar sobre alternativas que pudessem promover a leitura literária na escola e, principalmente, aproximar os educandos de obras clássicas que, quase sempre, encontram-se nos recônditos mais empoeirados das bibliotecas.

A proposta denominada **Investigadores Literários** foi estruturada em três fases que

conduziram as ações durante toda a caminhada. Assim como reais detetives, na Fase I, procuramos coletar todas as evidências a partir de oitivas que nos possibilitaram ouvir o que os teóricos e nossos alunos tinham a nos dizer diante de nossos questionamentos.

No encalço por respostas, este trabalho estruturou-se sob a perspectiva de importantes estudiosos, que apresentaram lições fundamentais à compreensão da realidade que nos cerca. A partir do alinhamento entre teoria e prática, tivemos a oportunidade de refletir sobre questões que, há muitos anos, permeiam o trabalho com a literatura em sala de aula. Reconhecendo e compreendendo nossas limitações, acreditamos que, sem uma base teórica sólida, não teríamos segurança suficiente para propor práticas de letramento literário que resultariam no plano de intervenção apresentado.

Pensar sobre projetos de leitura implica o reconhecimento de que muitos alunos não possuem intimidade de fato com o ato de ler textos literários. Nesse sentido, o desenvolvimento/aprimoramento de habilidades leitoras nos discentes assemelha-se com o crescimento de pequenas sementes. Em alguns, encontram-se dormentes; em outros, elas já foram despertadas, porém não se desenvolveram; há ainda aquelas que necessitam ser apenas regadas. É incontestável, no entanto, que todas precisam de algum tipo de cuidado. O professor, neste caso, no papel de jardineiro, precisa ter conhecimento das necessidades de cada uma delas. Não adianta apenas regar aquela que necessita de nutrientes. Assim como não adianta nutrir aquela que ainda está dormente, não encontrou a luz; tampouco ofertar luz e água sem medida.

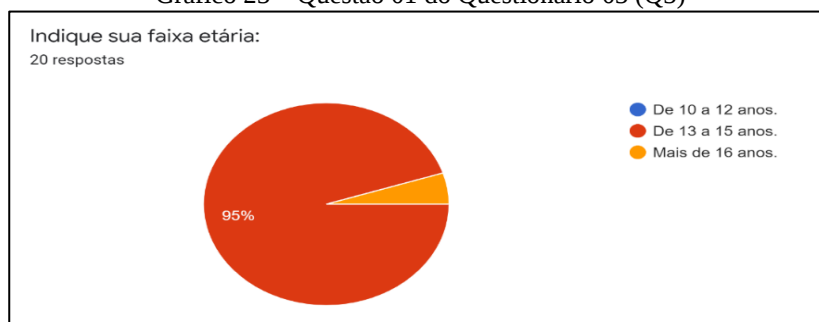
Por isso, na labuta educacional, é essencial associar teoria e prática. Não basta apenas escolher um livro e levá-lo para a sala de aula com uma dúzia de objetivos descritos. Projetos de leitura requerem detalhados planejamentos, que acolham as especificidades de seu público e que poderão ser ajustados durante o caminho conforme a necessidade. É na consolidação de um trabalho bem estruturado nas sementes germinadas que os frutos poderão surgir.

Além disso, nossa proposta pautou-se em uma relação dialógica com os alunos. Por meio da expressão de suas expectativas e receios, através dos questionários ou por meio de conversas informais, tivemos a oportunidade de refletir continuamente sobre a jornada. Durante todo o processo, utilizamos os dados colhidos em três enquetes que foram respondidas em momentos pontuais da pesquisa (durante o planejamento inicial, antes da aplicação remota e da reestruturação do plano e, finalmente, na conclusão das atividades). Isto posto, para conduzir as reflexões finais acerca das ações que compuseram a Fase II (Montando o quebra-cabeça), utilizaremos os dados apurados após a aplicação do questionário final (Apêndice I).

A finalidade desse questionário foi produzir indicadores acerca da recepção das ações desenvolvidas no decurso da aplicação da nossa proposta de intervenção, **Investigadores**

Literários, a partir das respostas de 20 estudantes. Ainda que o projeto contemplasse a participação de 29 educandos, acreditamos que o seu tardio período de aplicação tenha prejudicado a participação integral no envio de suas percepções. Ávidos por férias, 09 estudantes renunciaram ao seu direito de participar dessa última ação.

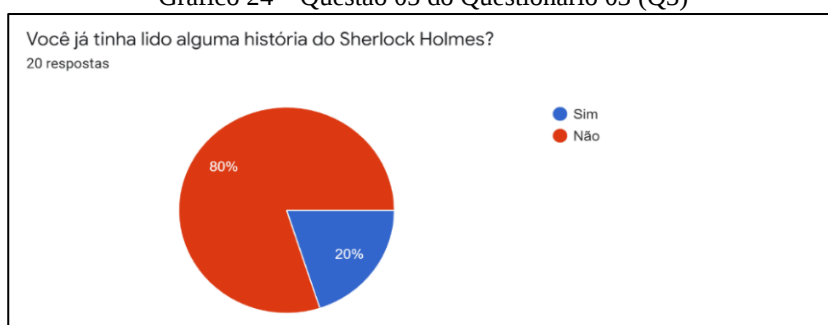
Gráfico 23 – Questão 01 do Questionário 03 (Q3)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Conforme indicado na primeira questão (Gráfico 23), ao final da pesquisa, constatamos que o nosso público era composto, em sua maioria, por jovens entre 13 e 15 anos. Ainda que a leitura na adolescência possa ser considerada um verdadeiro tabu, especialmente no tocante à leitura de textos clássicos, os alunos participantes deste projeto, desde o início, mostraram-se dispostos e envolvidos no desenrolar das ações. Desde o início, sabíamos que se tratava de uma turma que gostava de ler, ao contrário do que indica a maioria das pesquisas sobre o tema. Assim, o intuito era refletir a respeito daquilo que se lia.

Gráfico 24 – Questão 05 do Questionário 03 (Q3)



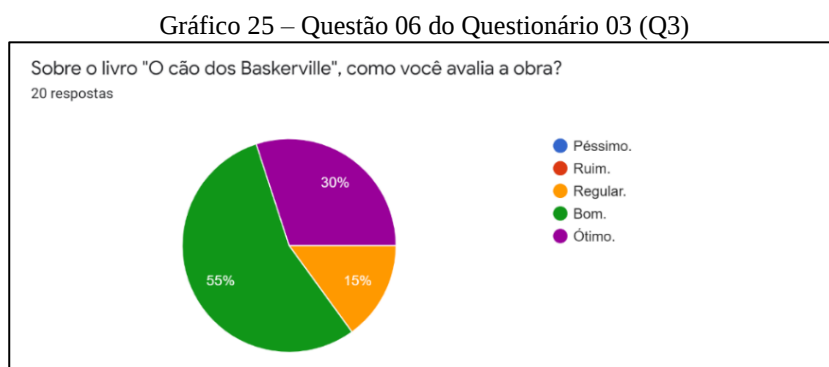
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

À vista disso, não nos surpreendemos ao verificar que, ao serem perguntados se já tinham lido alguma história com o famoso detetive Sherlock Holmes (Gráfico 24), 80% afirmou que não. Ainda que estivessem familiarizados com o personagem, através de filmes e seriados, os alunos relataram nunca ter se aventurado a ler textos do lendário investigador. Entre aqueles que sinalizaram sim, dois alunos indicaram conhecer a obra **Um estudo em vermelho**,

enquanto apenas um afirmou já ter lido **O cão dos Baskerville** (DOYLE, 2019), leitura alvo de nossa proposta. Esses dados confirmaram a percepção inicial de que essa obra, por ser inédita para a maior parte dos estudantes e contar com a presença dessa conhecida figura dramática, poderia instigar a curiosidade dos jovens participantes desta pesquisa.

Além da nossa própria predileção, nas análises prévias, constatamos que uma boa leitura de mistério, suspense ou terror figurava entre as preferências do público-alvo do estudo. É indescritível a emoção de acompanhar um investigador durante a análise de pistas, de entrar na mente de um criminoso pensando a respeito de seus passos e, principalmente, tentando prever suas ações futuras. Assim, as etapas contemplaram uma sequência progressiva de leituras, que foram organizadas considerando o nível de dificuldade dos textos, afim de explorar possibilidades na busca pelo leitor implícito preconizado por Iser (1999), aquele capaz de reelaborar suas leituras a partir dos dados intrínsecos e extrínsecos aos textos, apontando certas intertextualidades e preenchendo seus espaços vazios. Logo, todas as nossas ações foram planejadas na ânsia pelos resultados esperados e por atender às expectativas dos jovens investigadores, além de introduzi-los no fantástico universo das histórias de mistério e romances policiais. Afinal, nessas aventuras cheias de segredos, desvendar um enigma pode ser incrivelmente satisfatório.

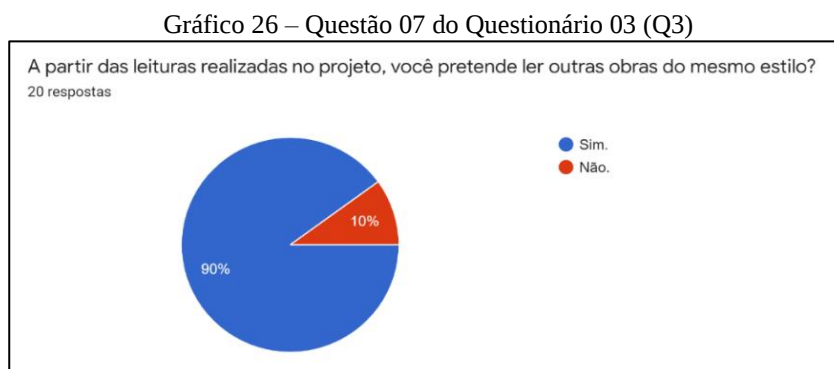
Após a leitura integral da obra, realizada em etapas semanais, procuramos averiguar como foi a recepção pelos alunos do livro selecionado para a proposta. Ao analisar as respostas no questionário (Gráfico 25), constatamos que alcançamos êxito na nossa escolha. Além do envolvimento com o processamento da leitura, a proposta era aproximar ainda mais nossos jovens desse tipo de produção que estimula o raciocínio dedutivo e a criatividade.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Dessa maneira, ao verificar que a obra foi aprovada por 85% dos alunos, sentimos que o objetivo foi alcançado. Após a flexibilização de momentos de contato com essa obra clássica

de Doyle (2019), abriu-se um leque de novas oportunidades. A partir dessa leitura, 90% de nossos educandos indicou que outras obras com o mesmo estilo provavelmente serão lidas, conforme verifica-se nos dados apresentados no Gráfico 26.



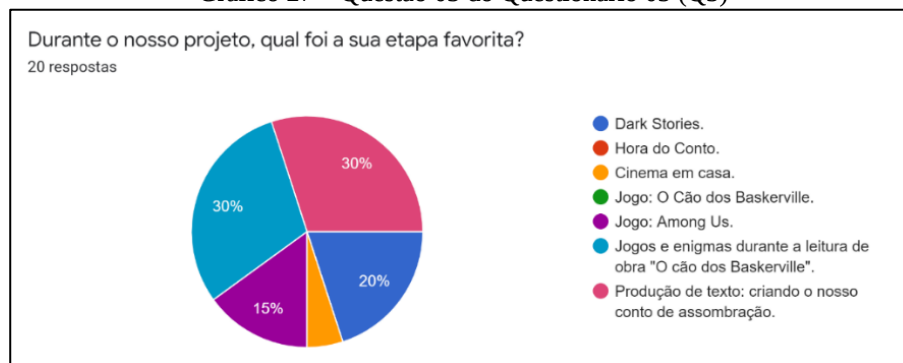
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Na busca por tentar compreender quais teriam sido as escolhas mais acertadas no tocante aos alunos, perguntamos qual seria a etapa favorita de cada um deles. Levando em consideração o complicado contexto de isolamento social experienciado durante o período, não nos espantamos ao constatar um empate entre dinâmicas que contemplavam momentos de interação (Gráfico 27): os jogos e enigmas durante a leitura da obra escrita por Doyle (2019) e a produção em grupos dos contos de assombração.

Na mesma direção que Cosson (2014), em nosso círculo de leitura, percebemos como esses momentos de troca são importantes e enriquecem as práticas escolares. Afinal, a leitura solitária é diferente. As experiências vividas de maneira coletiva possibilitaram a criação de diversos tipos de conexões, principalmente entre a narrativa, a ficção, o autor do texto e o aluno. Na interação entre seus integrantes, o diálogo foi potencializado, proporcionando análises mais profundas. Tentando elencar quais teriam sido os pontos altos da aplicação do projeto, não poderíamos deixar de colocar esses momentos de partilha em nosso pódio.

Como suspeitávamos, o jogo *single-player* produzido **Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville** (SHERLOCK..., 2010), desenvolvido pela Alawar Entertainment, não emplacou. Ainda que apresentasse uma série de desafios, os longos momentos de solidão não atraíram a atenção dos discentes. Contudo, o *multiplayer* **Among Us** (AMONG, 2018), uma verdadeira tendência na atualidade, foi citado por 15% dos jovens (Gráfico 27). Assim como o **Dark Stories**, citado por 20% dos alunos (Gráfico 27), esses jogos exigem a interação entre os jogadores. Afinal, para solucionar os enigmas apresentados nas brincadeiras, os jogadores precisam compartilhar as pistas e situações analisadas.

Gráfico 27 – Questão 03 do Questionário 03 (Q3)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Além disso, ainda que tenham produzidos belíssimos vídeos, a etapa “A hora do conto” também não foi citada. Creditamos essa ausência ao fato de que, ao selecionar os textos e editar o material, nossos educandos tiveram um hercúleo trabalho além das suas obrigações habituais. E nessa circunstância, nem mesmo a premiação (recebida por apenas alguns alunos) foi capaz de empolgá-los. Mesmo participando ativamente da ação, esta não figurou entre as preferidas.

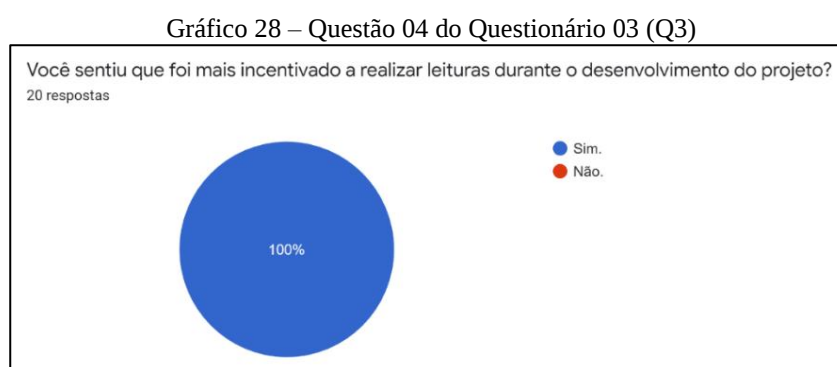
Mesmo não apresentando uma linguagem fluida para a maior parte dos discentes, acreditamos que as atividades que antecederam os momentos de leitura da obra **O cão dos Barkerville** (DOYLE, 2019) possibilitaram a ampliação do repertório linguístico e cultural dos educandos. Com dinâmicas compartilhadas pela tela do *Google Meet*, os discentes foram semanalmente convidados a participar de jogos simples, como caça-palavras e jogo da memória. De maneira animada, a pequena competição ditava os rumos de nossas análises. Além disso, os alunos se mostravam empolgados a cada palavra nova (e estranha) que eles aprendiam. Talvez por isso, 30% dos jovens (Gráfico 27) indicou ter sido essa a sua etapa favorita. A partir dessas práticas, ao ler cada capítulo, com a maior parte dos entraves já elucidados, conseguimos manter um fluxo mais contínuo, o que, indubitavelmente, motivava a continuação da leitura.

Ademais, para a finalização do projeto, a produção em grupos de histórias misteriosas e sua posterior apreciação pela comunidade escolar, movimentou as últimas aulas que antecederam o período de férias. Ainda que se mostrassem bastante cansados e ansiosos pelos anunciados momentos de descanso, a turma demonstrou animação diante da oportunidade de narrar as próprias aventuras. Seus textos demonstraram que a imaginação e a ficção ganharam espaço e, com criatividade, foram transformadas em criação. Nessa etapa, mesmo sem a participação de todos, percebemos a dedicação daqueles que se propuseram a produzir as narrativas. A partir das reescritas, o domínio dos elementos textuais (em maior ou menor grau), evidenciaram os diferentes níveis de letramento apresentados na proposta prática. De forma

geral, os textos atenderam a nossas expectativas. Dividindo a liderança com as dinâmicas na fase de leitura, a atividade ocupou a preferência de 30% dos entrevistados (Gráfico 27).

Entretanto, ainda que muitas lacunas tenham sido preenchidas com o uso da tecnologia, é inegável que, durante nossas práticas, sentimos falta de uma observação direta, uma investigação dos aspectos atitudinais. Não se trata de apenas ver e ouvir, mas examinar alguns aspectos sobre aos quais os indivíduos não tenham consciência, mas que conduzem o seu comportamento, como microexpressões e a postura corporal. O distanciamento imposto pela tela dificultou a análise dessas minúcias que, muitas vezes, dizem mais que as próprias palavras.

Cientes de que os professores seguem sendo os maiores incentivadores para realização de leituras, mesmo durante o temporário fechamento das escolas, ficamos satisfeitas ao nos certificar de que 100% dos alunos indicaram ter sido mais incentivados a ler durante o desenvolvimento do projeto (Gráfico 28).

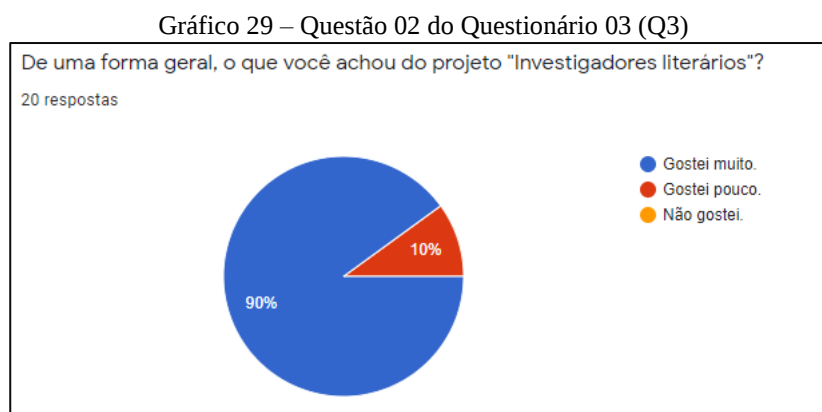


Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

A escola ainda é o principal local de fomento das habilidades leitores dos educandos. Todavia, é necessário pensar sobre o quanto o professor impacta na recepção de obras literárias, especialmente no tocante à leitura de obras clássicas. Sem uma formação adequada, o docente dificilmente terá condições para proporcionar experiências que possam promover o letramento literário. Faz-se cada vez mais necessário incentivar a formação continuada dos educadores, na busca por profissionais que sejam capazes de repensar algumas tradicionais estratégias, vislumbrando a adequação de suas práticas aos anseios dessas novas gerações, seja no uso da tecnologia ou, até mesmo, na análise de novos espaços e possibilidades de leitura. Conforme preconiza Zilberman (2008, p.16), “não se trata de rejeitar o caminho percorrido, mas de ajustá-lo aos novos tempos”.

Contudo, é imperioso revelar que, nossa maior alegria, residiu na análise dos dados referentes à segunda questão (Gráfico 29). Conscientes da impossibilidade de agradar a todos,

sentimo-nos vitoriosos ao averiguar que o projeto agradou 90% dos discentes. O dado não nos surpreendeu, pois, diariamente, por meio de cada atividade, acompanhávamos a participação e o desempenho da turma. Ainda assim, tal dado corrobora as nossas percepções e, mais uma vez, faz-nos crer que trilhamos o caminho correto. O fato de utilizar atividades *gamificadas* foi fator determinante para o envolvimento de todos. Fugindo de uma abordagem que preza pela obrigatoriedade, por meio da valoração com pontos, nossas ações foram conduzidas com alunos voluntários. A cada etapa, foi possível observar mudanças no comportamento dos alunos, principalmente na forma como passaram a abordar os textos canônicos. Após romper a barreira inicial e com a evolução de suas habilidades leitoras, alguns indicaram que estavam em busca de novos voos, como a leitura de outras obras de Sir Arthur Conan Doyle, de Edgar Allan Poe, Lovecraft, Stephen King e Agatha Christie.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Chegando à parte final destas considerações, temos ciência de que não conseguimos aprimorar de maneira plena todas as habilidades e competências leitoras necessárias ao desenvolvimento de nossos alunos. Ainda assim, a provocação feita por Iser (1999), uma das principais inspirações para a nossa análise, possibilitou uma importante constatação: a centralidade do leitor na relação entre autor-leitor-obra. Enquanto leitor-investigador, entendido como um elemento ativo no processo de leitura, vai ser capaz de preencher os espaços vazios com o seu conhecimento de mundo que, no caso em tela, materializou-se na relação estabelecida entre um clássico policial e um jogo da atualidade.

Partindo da premissa de que o letramento literário pressupõe um processo contínuo de trabalho, acreditamos que a jornada trilhada forneceu subsídios para que os educandos pudessem começar a caminhar com suas próprias pernas pelas veredas do rico e fantástico universo das narrativas clássicas. Ao oportunizar momentos em que a leitura subjetiva foi priorizada, notamos o fortalecimento da educação literária desses jovens leitores-investigadores

que não leram por obrigação, mas que puderam encontrar na leitura uma companhia especial durante este tumultuado período pandêmico. Acreditamos que as sementes, agora devidamente adubadas, ainda renderão muitos frutos nos anos vindouros.

Enquanto educadoras, destacamos que o intuito não é apresentar um circuito fechado. Estes momentos de pesquisa e reflexão fizeram brotar em nós novas dúvidas, ideias e propostas para continuar procurando entender melhor como implementar o letramento literário nas escolas, fazendo com que nossos alunos sejam mais capazes de experimentar toda a dor e alegria que a literatura pode proporcionar. Muito distante do fim, acreditamos que, ao encerrar as páginas, estamos apenas começando.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Paulo de Medeiros e. **O mundo emocionante do romance policial**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

AMONG Us. [S. l.]: InnerSloth, 2018. jogo eletrônico.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: _____ (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. Capítulo 3, p. 68-100.

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AROUCA, Lucila Schwantes. Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001, p. 81-89.

BACHA, Magdala Lisboa. **Leitura na Primeira Série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975.

BACICH, Lilian; MORAN José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BOMFIM, Flavia Maia. **A literatura na escola**: um direito, uma necessidade e um fator de humanização. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura, Instituto de Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3774/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20FLAVIA%20MAIA%20BOMFIM.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BÖSCH, Holger. **Black Stories**: 50 enigmas macabros. São Paulo: Moses/Galápagos, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Atos decorrentes do disposto no § 23 do art. 5º. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/#interna>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

CALVINO, Italo. **Porque ler os Clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Título original: *Perché leggere i classici*.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual Editora, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999. Título original: *Le livre em révolutions*.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). **Teoria da Literatura: Formalistas Russos**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976, p. 39-56.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênio (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001, p. 103-112.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLARK, Mitchell. Nearly half a billion users played Among Us in November. **The Verge**, [s.l.], dez.2020. Disponível em: <https://www.theverge.com/2020/12/22/22196330/among-us-half-billion-players-november>. Acesso em: 13 jan. 2021.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte : UFMG, 2009. Título original: *La Littérature, pour quoi faire?*

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CORTÁZAR, Julio. Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico. In: _____. **Valise de Cronópio**. Tradução: David Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 103-146.

DILL, Luís. **Labirinto no Escuro**. Curitiba: Positivo, 2013.

DOYLE, Arthur Conan. **O cão dos Baskerville**. Tradução: Monique D'Orazio. Barueri: Ciranda Cultural, 2019. Título original: The Hound of the Baskervilles.

ELIOT, T. S. **Ensaio escolhidos**. Lisboa: Edições Cotovia, 1992.

FAILLA, Zoara. Retratos: Leitura sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: _____. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Pró-Livro, 2016. p. 19-42.

FARIA, Maria Alice. O que pensam os adolescentes das histórias que lêem? In: **Comunicação & Educação**, São Paulo: USP, mai./ago. 1995. v. 3. p. 30-35.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. v. 4. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luísa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

GARRETT, Filipe. O que é Mentimeter? Veja como funciona e como criar apresentações. **TechTudo**, São Paulo, 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-como-criar-apresentacoes.ghml>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica).

_____. **O texto em sala de aula**: leitura e produção. 3. ed. Campinas: Assoeste, 1984.

GOMES, Isis Valéria. Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Pró-Livro, 2012. p. 123-133.

GOOD MORNING, VERONICA”: PRODUÇÃO BRASILEIRA DA NETFLIX GANHA O MUNDO. Disponível em: <https://darksided.blog.br/good-morning-veronica-producao-brasileira-da-netflix-ganha-o-mundo/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GUERIZOLI-KEMPINSKA, Olga. O estranhamento: um exílio repentino da percepção. In: **Gragoatá**, Niterói: UFF, n. 29, 2 sem. 2010. p.63-72.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020. Título original: Homo ludens: a study of the play-element in culture.

IDEB – Resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. 2 v. Título original: Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. Título original: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft.

_____. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Seleção, tradução e introdução: Luiz Costa Lima. 2. ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. Título original: Ueber Paedagogie.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

LAIGNIER, Pablo; MARTINS, Sara. Do livro impresso ao digital. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34, 2011, Recife. **Anais [...]**. Recife: Intercom, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/ORdPdI>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOTZ, Amanda D. **Portals**: A Treatise on Internet-Distributed Television. University of Michigan, Michigan Publishing. Services. Edição do Kindle. 2017.

LOTZ, Amanda D. **Portals**: A treatise on internet-distributed television. University of Michigan, Michigan Publishing, 2017. Disponível em: <https://quod.lib.umich.edu/m/maize/mpub9699689/>. Acesso em: 09 fev. 2020.

LOURENÇO, D. S. Adolescentes leem, sim: a circulação da literatura estrangeira na escola. In: COLÓQUIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS UNESP, II., 2010, Assis. **Anais [...]**. Assis: UNESP, 2010. p. 372-383.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e**

cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MASSI, Fernanda. **O romance policial do século XXI:** manutenção, transgressão e inovação do gênero. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NAGAMINI, Eliana. **Literatura, televisão, escola.** Estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a Literatura:** mediações no contexto escolar. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22052013-104907/publico/ElianaNagamini.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

O'CONNOR, Rory. **Rory's Story Cubes:** Mistério. São Paulo: Galápagos, 2005.

ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS Brasil). Folha informativa COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 15 de jan. de 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico:** Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAGET, Sidney. In: The Strand Magazine. Londres: 1901. Disponível em: <http://ignisart.com/camdenhouse/canon/houn-01.htm>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e leitura:** uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. Título original: Les Jeunes et la lecture: une autre approche.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução: Elzon Leonardon, 2. ed. São Paulo: Summus, 1994. Título original: Le jugement moral chez l'enfant.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves.** Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Título original: Formas breves.

RAMPELOTTO, Helena de Paula; GIZÉRIA, Kátia. As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental. In: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** São Paulo, ano 02, v. 01, p. 51-66, mai. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habito-de-leitura#:~:text=O%20leitor%2C%20durante%20o%20seu,prazer%20que%20a%20leitura%20proporciona>. Acesso em: 23 mar.2020.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

RESINA, Joan Ramon. A narrativa policial como exorcismo. In: RESINA, Juan

Ramon. **Floema**: Caderno de Teoria e História Literária. Ano III, n. 3A, out. 2007. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008. p. 43-61.

RETRATOS da leitura no Brasil. 5.ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, set. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf . Acesso: 09 jan. 2021.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós graduação em engenharia sob a ótica dos alunos. In: **Revista Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, PR, v. 25, p. 89-102, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3815/3073>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SCHNAIDERMAN, Boris. Prefácio. In: EIKHENBAUM et. al. **Teoria da literatura formalistas russos**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. p. IX- XXII.

SIGNIFICADOS. **Significados**. [entre 2011 e 2021] Disponível: www.significados.com.br. Acesso: 20 abr. 2020.

SHERLOCK Holmes: O cão dos Baskerville. [s. l.]: Alawar Entertainment, 2010. 1 jogo eletrônico.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGUEIRO, Waldormiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGEIRO, Waldormiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula).

VILLAÇA, Nízia. **Impresso ou eletrônico**: um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TABAK, Fani Miranda; FREIRE, Deolinda de Jesus. Fronteiras da leitura literária. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 97-110.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UBERABA. Decreto n. 5372/2000, de 20 de março de 2020. Determina o fechamento dos estabelecimentos que menciona, no âmbito do município de Uberaba, Estado de Minas Gerais, decorrente do Coronavírus – COVID-19 e dá outras providências. **Porta Voz**, Uberaba, 20 mar. 2020. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2020/1796%20-%2020-03-2020.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária** – abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

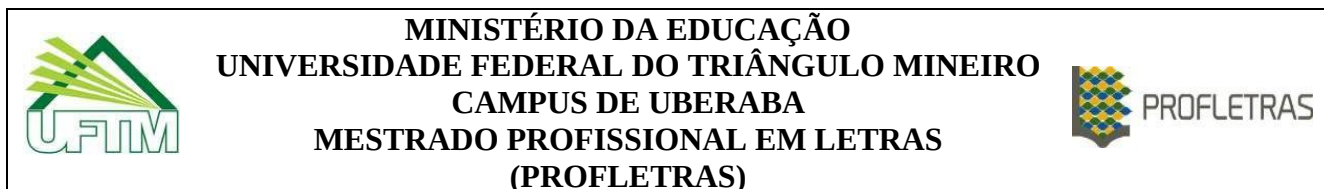
_____. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina.; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

_____. **O papel da literatura na escola**. In: **Via Atlântica**: Publicação da área de estudos comparados de literaturas de Língua Portuguesa. [São Paulo], n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 19 de mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE INTERVENÇÃO



Título:

A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II

Público Alvo:

Alunos dos anos finais do ensino fundamental (8º ano) de uma escola pública localizada na cidade de Uberaba/MG.

Tema:

A falta de interesse dos alunos dos anos finais do ensino fundamental pela leitura literária em tempos contemporâneos.

Problematização:

Por que os alunos dos anos finais do ensino fundamental perdem o interesse pela leitura literária?

Justificativa:

Nos anos finais do ensino fundamental, é notório o desinteresse dos alunos pela leitura. O livro não é mais tido como fonte de encantamento e lazer, mas sim como objeto para a realização de atividades didáticas obrigatórias. Consequentemente, compromete-se a consolidação de importantes habilidades e competências leitoras. Logo, é essencial que a escola implemente ações voltadas para desenvolver o letramento, em especial, o literário.

Objetivos

Objetivo Geral:

Contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras de educandos nos anos finais do ensino fundamental (8º ano).

Objetivos Específicos:

- Despertar o interesse dos alunos pela leitura literária.
- Relacionar textos literários aos produtos culturais contemporâneos, como séries, filmes, músicas, jogos e redes sociais.
- Buscar a integração da tecnologia e o processo de letramento literário para ampliar o repertório cultural do aluno.

Metodologia/ Estratégias de ação (desenvolvimento):

Inserida na linha II de pesquisa, “Estudos literários”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, nosso estudo será realizado no período de dois anos (março/2019 a dezembro/2020). Serão propostas estratégias que busquem proporcionar aos estudantes a possibilidade de realizar, além da leitura por fruição, uma leitura investigativa, interpretativa, que permita com que estes possam desvendar o significado de textos mais densos e de estabelecer diálogo com a obra, discutindo ideias, por intermédio da criação de um novo discurso.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se efetuar leituras de materiais bibliográficos ligados ao conceito de letramento literário, leitura, análise, aplicação e discussões sobre diferentes modos para estabelecê-lo na prática escolar e, a partir dessa leitura, começar uma discussão sobre o que vem a ser denominado como Letramento Literário.

No intento de alcançar os objetivos propostos, opta-se pelo método pesquisa-ação, que se trata de um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. A pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Além disso, trata-se de um modelo que permite ao pesquisador uma reflexão contínua sobre suas ações e, caso avalie como necessário, a realização de intervenções ou mudanças de estratégias durante a realização do projeto.

É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Sendo assim, o plano de intervenção, denominado **Investigadores Literários**, será realizado com as turmas de oitavo ano do ensino fundamental II de uma escola pública da cidade de Uberaba, baseando-se nos princípios da pesquisa-ação (reflexão-ação-reflexão). Ele deverá ser aplicado em três fases: I. “Coletando evidências: oitivas”; II. “Montando o quebra-cabeça”; III. “Xeque-mate”.

Na primeira fase, haverá a investigação de dados, o reconhecimento da turma que receberá a intervenção. A partir das informações coletadas, será possível iniciar o nosso inquérito, uma vez que tais dados serão fundamentais para o planejamento da próxima etapa. A intervenção acontecerá na segunda fase, que terá como objetivo promover o contato dos

discentes com experiências literárias diferentes. Nesta etapa, eles serão provocados a investigar histórias na busca de novos significados e interpretações mais profundas. Na terceira fase, os alunos serão convidados a desvendar os mistérios na obra **O cão dos Baskerville** (título original em Inglês “*The Hound of the Baskervilles*”), romance policial escrito por Sir Arthur Conan Doyle, tendo como protagonistas Sherlock Holmes e Dr. Watson.

Será também nesta fase que os alunos serão convidados a produzirem seus próprios contos que farão parte de uma coletânea de textos publicados no formato de *e-book*³³.

Buscar-se-á atingir os objetivos propostos de modo que a leitura será inserida no contexto escolar e social dos alunos diariamente para que forme sujeitos leitores críticos e reflexivos prontos para mudar o mundo em que vivem e, ao mesmo tempo, associar o hábito da leitura na escola como fonte de aprendizado e conhecimento.

Recursos Pedagógicos:

- Cópias dos livros **Labirinto no Escuro**, de Luís Dill e **O cão dos Baskerville**, de Sir Arthur Conan Doyle;
- Jogo de estratégia (versão *on-line*), **Sherlock Holmes: O cão dos Baskerville** (SHERLOCK..., 2010), desenvolvido pela Alawar Entertainment.
- Jogo **Dark Stories** (versão *on-line*) disponibilizado através de um aplicativo de celular para as plataformas Android ou iOS e desenvolvido pelo estúdio Treebit Technologies e jogo físico **Black Stories** (BÖSCH, 2004), lançados pela marca Galápagos Jogos e fabricado pela Moses.
- Jogo **Story Cubes** (O’CONNOR, 2005), lançado pela Galápagos Jogos.
- Quadro e giz, cadernos, lápis, borracha, caneta, tesoura, cola, lápis de cor;
- Laboratório de informática.

Resultados Esperados:

Com a aplicação do plano de intervenção, espera-se contribuir para a ampliação do repertório cultural do aluno e com aprimoramento de suas habilidades e competências leitoras. Para que se possa despertar nos alunos o interesse pela leitura, é preciso que eles experienciem todo o prazer e conhecimento que a leitura pode proporcionar. Além do mais, espera-se poder fornecer meios para que os alunos possam compreender o que torna um livro clássico e de como esses textos estão relacionados com diversos produtos da atualidade, como filmes, séries e jogos.

³³ *Ebook* (ou *e-book*) é uma abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa livro em formato digital. Pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou lançado apenas em formato digital. (SIGNIFICADOS, [entre 2011 e 2021]).

Acredita-se também que, através das “Oficinas de Letramento Literário”, os alunos possam produzir seus próprios textos, trabalhando a palavra de maneira eficaz para expressar suas ideias e pensamentos. A análise de dados será feita em termos qualitativos, verificaremos quais oficinas ofereceram qualitativamente uma resposta positiva ao estímulo e quais foram negativas, e assim entenderemos a relação do leitor com seu objeto de leitura.

Avaliação:

A avaliação será realizada de forma contínua no decorrer das atividades através da observação referentes à participação e interesse dos discentes. Além disso, a revisão dos textos produzidos para a coletânea permitirá a análise dos resultados das oficinas aplicadas.

Referências bibliográficas:

CALVINO, Italo. **Porque ler os Clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Título original: *Perché leggere i classici*.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999. Título original: *Le livre em révolutions*.

DILL, Luís. **Labirinto no Escuro**. Curitiba: Positivo, 2013.

DOYLE, Arthur Conan. **O cão dos Baskerville**. Tradução: Monique D’Orazio. Barueri: Ciranda Cultural, 2019. Título original: *The Hound of the Baskervilles*.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. 2 v. Título original: *Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung*.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária – abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

_____. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ESCLARECIMENTO**

Convidamos você a participar da pesquisa: **A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II**. O objetivo desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras de educandos no ensino fundamental II (8º ano). Sua participação é importante, pois os avanços do ensino de língua portuguesa ocorrem através de estudos como este.

Caso você aceite participar desta pesquisa, será necessário responder a um questionário composto por 14 questões (com data ainda a ser definida), durante o tempo aproximado de 20 minutos, e participar de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo leitura literária, no Colégio Tiradentes da PMMG (CTPM-Uberaba), com tempo estimado de dez meses, na data de outubro/2019 a julho/2020.

Os riscos desta pesquisa são a perda de confidencialidade, por se tratar de estudo que envolve em sua execução dados ou informações pessoais, tais como textos interpretativos, opiniões e visões pessoais; para minimizar o risco de identificação dos conteúdos ou dados pessoais dos participantes, substituiremos seu nome por códigos, assim somente os pesquisadores conhecerão sua identidade.

Espera-se que sua participação na pesquisa resulte no seu desenvolvimento pelo gosto da leitura literária e melhoraria nas suas habilidades de leitura, assim como o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão e interpretação a partir do texto literário.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao seu atendimento escolar bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:**Pesquisador(es):**

Nome: Fani Miranda Tabak

E-mail: *fanitabak@yahoo.com.br*

Telefone: (34) 992292257

Endereço Profissional: Avenida Getúlio Guaritá, nº 159, Abadia, Uberaba, MG - Brasil

Formação/Ocupação: Professora Associada da Universid. Federal do Triângulo Mineiro

Nome: Melina de Paulo

E-mail: *melinadepaulo@hotmail.com*

Telefone: (34) 992028787

Endereço: Rua Floriano Peixoto, nº 19 – apto 402, Centro, Uberaba, MG - Brasil

Formação/Ocupação: Professora de Língua Portuguesa

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o responsável legal e outra para o pesquisador.

Rubrica do responsável legal	Data	Rubrica do pesquisador	Data

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTO – RESPONSÁVEL LEGAL

TÍTULO DA PESQUISA: A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II

Convidamos o menor sob sua responsabilidade a participar da pesquisa: A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II. O objetivo desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras de educandos no ensino fundamental II (8º ano). Sua participação é importante, pois os avanços do ensino de língua portuguesa ocorrem através de estudos como este.

Caso você aceite que o menor, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa será necessário que ela(e) responda a um questionário composto por 14 questões (com data ainda a ser definida), durante o tempo aproximado de 20 minutos, e participe de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo leitura literária, no Colégio Tiradentes da PMMG (CTPM-Uberaba), com tempo estimado dez meses, na data de outubro/2019 a julho/2020.

Os riscos desta pesquisa são a perda de confidencialidade, por se tratar de estudo que envolve em sua execução dados ou informações pessoais, tais como textos interpretativos, opiniões e visões pessoais; para minimizar o risco de identificação dos conteúdos ou dados pessoais dos participantes, substituiremos seus nomes por códigos, assim somente os pesquisadores conhecerão sua identidade.

Espera-se que da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa resultará para ela(e) o desenvolvimento do gosto pela leitura literária e melhoraria nas habilidades de leitura, assim como o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação a partir do texto literário.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a participação dela(e) nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. A participação dela(e) é voluntária, e em decorrência dela você ou ela(e) não receberá qualquer valor em dinheiro. Vocês não terão nenhum gasto por participarem desse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao seu atendimento escolar bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. O menor sob sua responsabilidade não será

identificado neste estudo, pois a identidade dela(e) será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Vocês terão direito a requerer indenização diante de eventuais danos que vocês sofram em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Fani Miranda Tabak

E-mail: *fanitabak@yahoo.com.br*

Telefone: (34) 992292257

Endereço Profissional: Avenida Getúlio Guaritá, nº 159, Abadia, Uberaba, MG – Brasil

Formação/Ocupação: Professora Associada da Universid. Federal do Triângulo Mineiro

Nome: Melina de Paulo

E-mail: *melinadepaulo@hotmail.com*

Telefone: (34) 992028787

Endereço: Rua Floriano Peixoto, nº 19 – apto 402, Centro, Uberaba, MG – Brasil

Formação/Ocupação: Professora de Língua Portuguesa

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o responsável legal e outra para o pesquisador.

Rubrica do responsável legal	Data	Rubrica do pesquisador	Data

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (Q1)

Questionário para alunos

Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura. Sua identidade será totalmente preservada.

Número: _____

Idade: _____ anos

Série:

() Masculino () Feminino

1. Você gosta de ler?

() Sim () Não

2. Quem foi a primeira pessoa a ler para você?

() Mãe () Pai () Professora () Outra pessoa

Quem? _____

3. Na sua família, quem tem o hábito da leitura?

() Mãe () Pai () Irmão(s) () Avós () Outros

4. Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? Marque o número que corresponde à sua opinião:

I. Pouco

III. Significativo

V. Altamente significativo

II. Regular

IV. Muito significativo

5. Atualmente, o que você lê?

() Livros () Jornais () Revista () Outros

6. Você lê:

() por prazer. () por obrigação/imposição dos pais.

() por obrigação/imposição da escola.

() Outros. Favor citar: _____

7. O que você mais gosta de ler?

8. Você lê quantos livros por semestre?

()1 ()2 ()3 ()+ de 3

APÊNDICE E – DESAFIO LITERÁRIO

Figura 19: Metas as serem cumpridas durante o “Desafio Literário – 2018”.



Fonte: autora (2021).

APÊNDICE F – ORIENTAÇÕES PARA O JÚRI SIMULADO

Figura 20: Orientação entregue aos alunos responsáveis pela defesa

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO PROFESSOR(A): Melina de Paulo		
JÚRI SIMULADO - “Labirinto no escuro”, Luís Dill FUNÇÃO: Advogado de defesa		



Quando assistimos a filmes policiais, é comum vermos cenas em que os advogados fervorosamente defendem seus clientes diante de um juiz.

O **Tribunal do Júri**, instituído no Brasil desde 1822 e previsto na Constituição Federal, é responsável por julgar crimes dolosos contra a vida. Neste tipo de tribunal, cabe a um colegiado de populares – os jurados sorteados para compor o conselho de sentença – declarar se o crime em questão aconteceu e se o réu é culpado ou inocente. Desta forma, o magistrado decide conforme a vontade popular, lê a sentença e fixa a pena, em caso de condenação.

Para o nosso trabalho da etapa, após a leitura do livro “Labirinto no escuro”, de Luís Dill, realizaremos um **Júri Simulado** para debater acerca da iniciativa do personagem **Dr. Pontes**. Para tanto, além da leitura do livro, será preciso estudar sobre **bioética e manipulação genética**.

Em nosso júri, você exercerá uma importante função. Você fará parte da equipe de advogados responsáveis pela defesa de Dr. Pontes. Não se esqueça que o plenário do Tribunal do Júri é um dos grandes desafios enfrentados pelo advogado criminalista, pois é o momento-chave em que irá utilizar de sua oratória e de seus argumentos para convencer os jurados da tese defendida.

Reúna-se com seus colegas de grupo e planeje as estratégias que serão utilizadas durante os debates para defender seu cliente. No dia do julgamento, com bastante ética e respeito, vocês terão que trabalhar juntos na defesa de Dr. Pontes.



Fonte: autora (2021).

Figura 21: Orientação entregue aos alunos que atuariam como jurados

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO PROFESSOR(A): Melina de Paulo		
JÚRI SIMULADO - “Labirinto no escuro”, Luís Dill FUNÇÃO: Jurado		



Quando assistimos a filmes policiais, é comum vermos cenas em que os advogados fervorosamente defendem seus clientes diante de um juiz.

O **Tribunal do Júri**, instituído no Brasil desde 1822 e previsto na Constituição Federal, é responsável por julgar crimes dolosos contra a vida. Neste tipo de tribunal, cabe a um colegiado de populares – os jurados sorteados para compor o conselho de sentença – declarar se o crime em questão aconteceu e se o réu é culpado ou inocente. Desta forma, o magistrado decide conforme a vontade popular, lê a sentença e fixa a pena, em caso de condenação.

Para o nosso trabalho da etapa, após a leitura do livro “Labirinto no escuro”, de Luís Dill, realizaremos um **Júri Simulado** para debater acerca da iniciativa do personagem **Dr. Pontes**. Para tanto, além da leitura do livro, será preciso estudar sobre **bioética e manipulação genética**.

Em nosso júri, você exercerá uma importante função. Você fará parte da equipe de jurados que será responsável pela condenação (ou não) de nosso réu, Dr. Pontes. No dia do julgamento, você deverá estar bem atento a todos os argumentos e estratégias utilizadas pelos advogados de defesa e de acusação, pois a sua decisão deverá ser fundamentada e não apenas baseada em suas impressões ou opiniões pessoais. Após os debates, você receberá uma folha em que deverá escrever e fundamentar a sua decisão com base nas informações observadas.



Fonte: autora (2021).

Figura 22: Orientação entregue aos alunos responsáveis pela acusação

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO PROFESSOR(A): Melina de Paulo		
JÚRI SIMULADO - “Labirinto no escuro”, Luís Dill FUNÇÃO: Advogado de acusação		



Quando assistimos a filmes policiais, é comum vermos cenas em que os advogados fervorosamente defendem seus clientes diante de um juiz.

O **Tribunal do Júri**, instituído no Brasil desde 1822 e previsto na Constituição Federal, é responsável por julgar crimes dolosos contra a vida. Neste tipo de tribunal, cabe a um colegiado de populares – os jurados sorteados para compor o conselho de sentença – declarar se o crime em questão aconteceu e se o réu é culpado ou inocente. Desta forma, o magistrado decide conforme a vontade popular, lê a sentença e fixa a pena, em caso de condenação.

Para o nosso trabalho da etapa, após a leitura do livro “Labirinto no escuro”, de Luís Dill, realizaremos um **Júri Simulado** para debater acerca da iniciativa do personagem **Dr. Pontes**. Para tanto, além da leitura do livro, será preciso estudar sobre **bioética e manipulação genética**.

Em nosso júri, você exercerá uma importante função. Você fará parte da equipe de advogados responsáveis pela acusação de Dr. Pontes. Não se esqueça que o plenário do Tribunal do Júri é um dos grandes desafios enfrentados pelo advogado criminalista, pois é o momento-chave em que irá utilizar de sua oratória e de seus argumentos para convencer os jurados da tese defendida.

Reúna-se com seus colegas de grupo e planeje as estratégias que serão utilizadas durante os debates para acusar Dr. Pontes. No dia do julgamento, com bastante ética e respeito, vocês terão que trabalhar juntos na acusação de Dr. Pontes.



Fonte: autora (2021).

Figura 23: Orientação entregue aos alunos da equipe de imprensa

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO PROFESSOR(A): Melina de Paulo		
JÚRI SIMULADO - “Labirinto no escuro”, Luís Dill FUNÇÃO: Jornalista		



Quando assistimos a filmes policiais, é comum vermos cenas em que os advogados fervorosamente defendem seus clientes diante de um juiz.

O **Tribunal do Júri**, instituído no Brasil desde 1822 e previsto na Constituição Federal, é responsável por julgar crimes dolosos contra a vida. Neste tipo de tribunal, cabe a um colegiado de populares – os jurados sorteados para compor o conselho de sentença – declarar se o crime em questão aconteceu e se o réu é culpado ou inocente. Desta forma, o magistrado decide conforme a vontade popular, lê a sentença e fixa a pena, em caso de condenação.

Para o nosso trabalho da etapa, após a leitura do livro “Labirinto no escuro”, de Luís Dill, realizaremos um **Júri Simulado** para debater acerca da iniciativa do personagem **Dr. Pontes**. Para tanto, além da leitura do livro, será preciso estudar sobre **bioética e manipulação genética**.

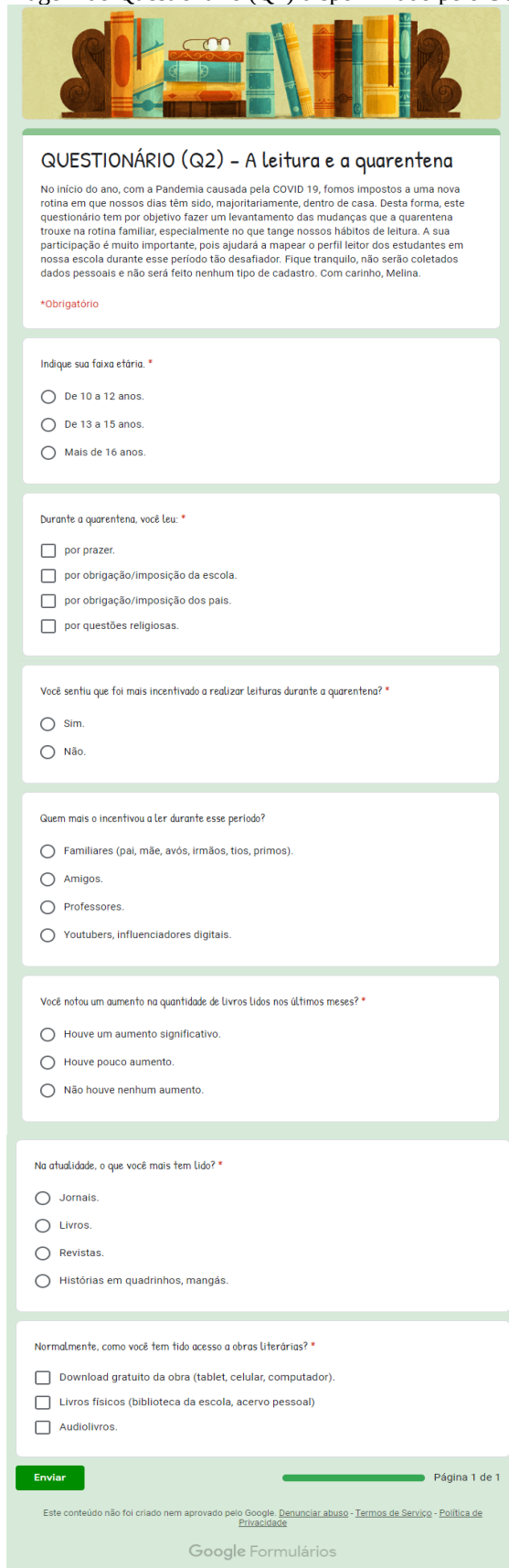
Em nosso júri, você exercerá uma importante função. Você fará parte da equipe de imprensa que será responsável pelo registro jornalístico do evento. Juntamente com sua equipe, no dia do julgamento, você deverá registrar tudo o que acontecer (inclusive com fotos) durante os debates para que possam produzir uma reportagem bem completa sobre o evento.



Fonte: autora (2021).

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (Q2)

Figura 24: Imagem do Questionário (Q2) disponibilizado pelo *Google Forms*.



QUESTIONÁRIO (Q2) - A leitura e a quarentena

No início do ano, com a Pandemia causada pela COVID 19, fomos impostos a uma nova rotina em que nossos dias têm sido, majoritariamente, dentro de casa. Desta forma, este questionário tem por objetivo fazer um levantamento das mudanças que a quarentena trouxe na rotina familiar, especialmente no que tange nossos hábitos de leitura. A sua participação é muito importante, pois ajudará a mapear o perfil leitor dos estudantes em nossa escola durante esse período tão desafiador. Fique tranquilo, não serão coletados dados pessoais e não será feito nenhum tipo de cadastro. Com carinho, Melina.

***Obrigatório**

Indique sua faixa etária. *

☐ De 10 a 12 anos.

☐ De 13 a 15 anos.

☐ Mais de 16 anos.

Durante a quarentena, você leu: *

☐ por prazer.

☐ por obrigação/imposição da escola.

☐ por obrigação/imposição dos pais.

☐ por questões religiosas.

Você sentiu que foi mais incentivado a realizar leituras durante a quarentena? *

☐ Sim.

☐ Não.

Quem mais o incentivou a ler durante esse período?

☐ Familiares (pai, mãe, avós, irmãos, tios, primos).

☐ Amigos.

☐ Professores.

☐ Youtubers, influenciadores digitais.

Você notou um aumento na quantidade de livros lidos nos últimos meses? *

☐ Houve um aumento significativo.

☐ Houve pouco aumento.

☐ Não houve nenhum aumento.

Na atualidade, o que você mais tem lido? *

☐ Jornais.

☐ Livros.

☐ Revistas.

☐ Histórias em quadrinhos, mangás.

Normalmente, como você tem tido acesso a obras literárias? *

☐ Download gratuito da obra (tablet, celular, computador).

☐ Livros físicos (biblioteca da escola, acervo pessoal)

☐ Audiolivros.

Enviar Página 1 de 1

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Serviço](#) · [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Fonte: autora (2021).

APÊNDICE H – MARCADOR DE PÁGINAS

Figura 25: Marcador de páginas para acompanhamento da leitura

Investigadores Literários	
	Dr. James Mortimer
	Sir. Henry Baskerville
	Mordomo Barrymore
	Sra. Barrymore
	Rodger Baskerville
Suspeitos	James Desmond
	Jack Stapleton
	Beryl Stapleton
	Sr ^a . Laura Lyons
	Selden
<i>"O mundo está cheio de coisas óbvias que ninguém, de forma alguma, observa."</i> Arthur Conan Doyle	

Fonte: autora (2021).

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (Q3)

Figura 26: Questionário (Q3)



INVESTIGADORES LITERÁRIOS

*Obrigatório

SEU NOME *

Sua resposta

Indique sua faixa etária: *

☐ De 10 a 12 anos.

☐ De 13 a 15 anos.

☐ Mais de 16 anos.

De uma forma geral, o que você achou do projeto "Investigadores literários"? *

☐ Gostei muito.

☐ Gostei pouco.

☐ Não gostei.

Durante o nosso projeto, qual foi a sua etapa favorita? *

☐ Dark Stories.

☐ Hora do Conto.

☐ Cinema em casa.

☐ Jogo: O Cão dos Baskerville.

☐ Jogo: Among Us.

☐ Jogos e enigmas durante a leitura de obra "O cão dos Baskerville".

☐ Produção de texto: criando o nosso conto de assombração.

Você sentiu que foi mais incentivado a realizar leituras durante o desenvolvimento do projeto?

☐ Sim.

☐ Não.

Você já tinha lido alguma história do Sherlock Holmes? *

☐ Sim

☐ Não

Se você indicou SIM, no item anterior, quais obras?

Sua resposta

Sobre o livro "O cão dos Baskerville", como você avalia a obra? *

☐ Péssimo.

☐ Ruim.

☐ Regular.

☐ Bom.

☐ Ótimo.

O que você achou sobre ler a obra virtualmente, através da Plataforma Árvore? *

☐ Gostei muito.

☐ Gostei pouco.

☐ Não gostei.

A partir das leituras realizadas no projeto, você pretende ler outras obras do mesmo estilo? *

☐ Sim.

☐ Não.

"O mundo está cheio de coisas óbvias que ninguém, de forma alguma, observa."
Arthur Conan Doyle

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Uberaba, 05 de julho de 2019

Assunto: Pedido de autorização para acesso a dados

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para **intervenção pedagógica** como parte da pesquisa: **A CONTEMPORANEIDADE E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, sob a responsabilidade de **Melina de Paulo**. O objetivo dessa pesquisa é **contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras de educandos no Ensino Fundamental II (8º ano)**, para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos das informações coletadas junto aos participantes do **8º ano do Ensino Fundamental** por meio das atividades desenvolvidas durante **2019/2020** como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa.
2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê.
3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof.^a Dra. Fani Miranda Tabak
(34) 99229-2257 – fanitabak@yahoo.com.br

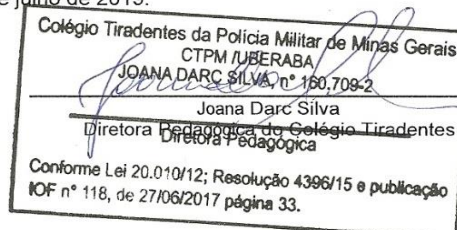
De acordo com a realização da pesquisa:

(☒) deferido

(☐) indeferido

Uberaba, 08 de julho de 2019.
Renato de Freitas Souza, 2º Ten PM
767180 SRE Uberaba
Secretário / CTPM

Major Flávio Magno de Freitas
Comandante do Colégio Tiradentes



ANEXO B – PARECER DO CEP



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A contemporaneidade e a leitura de textos literários no Ensino Fundamental II

Pesquisador: Fani Miranda Tabak

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20701419.9.0000.5154

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.603.941

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado na reunião do CEP-UFTM em 27/09/2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1434302.pdf	13/09/2019 08:25:10		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoASSINADA.pdf	12/09/2019 19:20:48	MELINA DE PAULO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MELINA_DE_PAULO_CEP_TALE.docx	12/09/2019 12:39:55	MELINA DE PAULO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MELINA_DE_PAULO_CEP_TALE.pdf	12/09/2019 12:39:29	MELINA DE PAULO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MELINA_DE_PAULO_CEP_TCLE.pdf	12/09/2019 12:35:36	MELINA DE PAULO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MELINA_DE_PAULO_CEP_TCLE.docx	12/09/2019 12:35:19	MELINA DE PAULO	Aceito
Outros	MELINA_DE_PAULO_CEP_AutEscola.jpg	12/09/2019 12:34:45	MELINA DE PAULO	Aceito
Outros	MELINA_DE_PAULO_CEP_Questinario.docx	12/09/2019 12:33:55	MELINA DE PAULO	Aceito
Outros	MELINA_DE_PAULO_CEP_Questinario.pdf	12/09/2019 12:33:39	MELINA DE PAULO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MELINA_DE_PAULO_CEP_Projeto.docx	12/09/2019 12:32:58	MELINA DE PAULO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MELINA_DE_PAULO_CEP_Projeto.pdf	12/09/2019 12:32:42	MELINA DE PAULO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

UBERABA, 27 de Setembro de 2019

Assinado por:

Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

ANEXO C – CONTO “MARIA ANGULA”

MARIA ANGULA

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso, tinha fama de leva-e-traz, linguaruda e era chamada de moleca fofoqueira.

Assim viveu Maria Angula até os dezesseis anos, decidida a armar confusão entre os vizinhos, sem ter tempo para aprender a preparar pratos saborosos.

Quando Maria Angula se casou, começaram seus problemas. No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos, mas ela não tinha a menor ideia de como prepará-la.

Queimando a mão com uma mecha embebida em gordura, acendeu o carvão e levou ao fogo um caldeirão com água, sal e colorau, mas não conseguiu sair disso: não fazia ideia de como continuar.

Maria lembrou-se então de que na casa vizinha morava dona Mercedes, cozinheira de mão-cheia, e, sem pensar duas vezes, correu até lá.

— Minha cara vizinha, por acaso a senhora sabe fazer sopa de pão com miúdos?

— Claro, dona Maria. É assim: primeiro coloca-se o pão de molho em uma xícara de leite, depois despeja-se este pão no caldo e, antes que ferva, acrescentam-se os miúdos.

— Só isso?

— Só, vizinha.

— Ah — disse Maria Angula — mas isso eu já sabia!

E voou para a sua cozinha a fim de não esquecer a receita.

No dia seguinte, como o marido lhe pediu que fizesse um ensopado de batatas com toicinho, a história se repetiu:

— Dona Mercedes, a senhora sabe como se faz o ensopado de batatas com toicinho?

E como da outra vez, tão logo sua boa amiga lhe deu todas as explicações, Maria Angula exclamou:

— Ah! É só? Mas isso eu já sabia! — E correu imediatamente para casa a fim de prepará-lo.

Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando. Maria Angula vinha sempre com a mesma história: “Ah, é assim que se faz o arroz com carneiro? Mas isso eu já sabia! Ah, é assim que se prepara a dobradinha? Mas isso eu já sabia!”. Por isso, a mulher decidiu dar-lhe uma lição e, no dia seguinte...

— Dona Mercedinha!

— O que deseja, dona Maria?

— Nada, querida, só que meu marido quer comer no jantar um caldo de tripas e bucho e eu...

— Ah, mas isso é fácil demais — disse dona Mercedes. E antes que Maria Angula a interrompesse, continuou:

— Veja: vá ao cemitério levando um facão bem afiado. Depois, espere chegar o último defunto do dia e, sem que ninguém a veja, retire as tripas e o estômago dele. Ao chegar em casa, lave-os muito bem e cozinhe-os com água, sal e cebolas. Depois de ferver uns dez minutos, acrescente alguns grãos de amendoim e está pronto. É o prato mais saboroso que existe.

— Ah! — disse como sempre Maria Angula — É só? Mas isso eu já sabia!

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e... Ali estava o pavoroso semblante do defunto! Teve ímpetos de fugir, mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo os beiços.

Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas. Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudindo-as, e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo em qualquer um.

De súbito, Maria Angula começou a ouvir um rangido nas escadas. Eram os passos de alguém que subia em direção ao seu quarto, com um andar dificultoso e retumbante, e que se deteve diante da porta. Fez-se um minuto de silêncio e logo depois Maria Angula viu o resplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou

— Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou de minha santa sepultura!

Aterrorizada, Maria Angula escondeu-se debaixo das cobertas para não vê-lo, mas imediatamente sentiu umas mãos frias e ossudas puxarem-na pelas pernas e arrastarem-na gritando:

— Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou de minha santa sepultura!

Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa e, muito embora tenha procurado por ela em toda parte, jamais soube do seu paradeiro.