



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MAGALY RABELO

**CLÁSSICOS ADAPTADOS E FERRAMENTAS DIGITAIS:
UMA PROPOSTA DE (RE) ENCONTRO ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O
JOVEM LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Santo Antônio de Jesus – BA

2016

MAGALY RABELO

**CLÁSSICOS ADAPTADOS E FERRAMENTAS DIGITAIS:
UMA PROPOSTA DE (RE) ENCONTRO ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O
JOVEM LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – Campus V, da Universidade do Estado da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.

Santo Antônio de Jesus – BA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Rabelo, Magaly

Clássicos adaptados e ferramentas digitais: uma proposta de (RE) encontro entre texto literário e o jovem leitor no ensino fundamental / Magaly Rabelo – Santo Antonio de Jesus
2016.

156f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2016.

Contém referências e anexos.

MAGALY RABELO

Dissertação em apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – Campus V, da Universidade do Estado da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Santo Antônio de Jesus, 23 de novembro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro
Universidade do Estado da Bahia (PROFLETRAS-UNEB)
Orientador

Profa. Dra. Dislene Cardoso de Brito
Instituto Federal Baiano (IF BAIANO)

Profa. Dra. Patrícia Ribeiro de Andrade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela fé, força e energia para caminhar. A Ti, toda honra e toda glória.

Ao Professor Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro pelas valiosas orientações, compreensão e apoio nos momentos difíceis.

A minha mãe, Edna Rabelo, maior incentivadora e responsável pelo meu sucesso. Pessoa que sempre acreditou em meu potencial, e se faz presente em todos os momentos da minha vida, fortalecendo assim, o que sou hoje.

Ao meu esposo Josiel, pela disponibilidade em me levar toda semana para o PROFLETRAS, comprometendo sua jornada de trabalho, em favor do meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu filho Vinicius, grande amor da minha vida, estudante pertencente à Geração Z, maior responsável pela escolha do tema dessa pesquisa e esperança de um futuro melhor.

Aos meus irmãos-amigos Amarildo e Marcos, e às minhas amigas-irmãs Nanda e Fernanda, sempre dispostos a ajudar, a suprir minhas faltas durante esse percurso e a me encorajar a prosseguir sempre.

Aos colegas especiais do PROFLETRAS, pessoas fascinantes que compartilharam comigo as mais diversas situações: alegres, enriquecedoras, produtivas, complicadas, problemáticas, revoltantes, tristes...e que me ajudaram a transformar tudo isso em lições de vida. Em especial, agradeço à minha querida amiga e parceira Milena, à Betty, Suely, Renato e Carlos.

Aos professores do PROFLETRAS UNEB, Campus V, pelas aprendizagens promovidas, em especial à professora Dra. Rosemere Ferreira.

A todos os profissionais da Escola em que apliquei a proposta, por terem me recebido de braços abertos e acreditado em meu trabalho. À professora regente, Fernanda Santos, por ter cedido espaço, tempo e boa vontade durante todo o percurso.

Aos alunos participantes dessa experiência singular. Pessoas que aprendi a amar e que terão sempre um lugar especial em meu coração.

Às Professoras Dra. Dislene Cardoso de Brito e Dra. Patrícia Oliveira Ribeiro Andrade, pelas relevantes colocações por ocasião do exame de qualificação, as quais me fizeram retomar alguns pontos do texto.

À CAPES, pelo financiamento do curso.

*"O dom supremo do livro é fechar-se como círculo,
como fruto, como seixo. Uno e perfeito, nas dobraduras do tempo.
Objeto de carne e sangue. Animal arfante, o livro propõe-se como advinha.
Como uma máquina de inventos. Jogo de armar. Labirinto.
Como uma caixa de surpresas. Destino que se inventa passo a passo
(página a página). Tinta fresca no caos, deus e deuses, riscando no vazio,
no branco do papel, o improvável teorema.
Você é um livro assim como eu..."*

Edson Calmon

RESUMO

A abordagem do texto literário na escola tem gerado muitos conflitos e provocado algumas inquietações entre teóricos e educadores. O processo de escolarização, seja da literatura ou de qualquer outro saber, é visto, na maioria das vezes, de forma pejorativa e ineficaz. Visão esta ampliada pelos resultados de ações pedagógicas mal compreendidas e executadas, o que terminam por comprometer as aprendizagens voltadas para leitura, produção textual e literatura. Buscamos nesse estudo, no entanto, situar nossas atenções não no rompimento da escolarização, visto que todo saber, ao ser instituído pela escola, torna-se escolarizado. Negar esse fato é negar a própria essência escolar, é negar todo o processo que a caracteriza e a constitui. Situamos assim nossa atenção numa proposta didática que procurou dar conta sobre como uma escolarização adequada, enfocando a singularidade dos sujeitos e das situações, inter-relacionando aspectos culturais e pedagógicos e fundamentada em multiletramentos, pode aproximar a literatura do jovem leitor, de forma mais prazerosa e eficaz. Pautamos tal proposta no método recepcional criado por Bordini e Aguiar, a partir das ideias da Estética da Recepção e em dois instrumentos, os quais espelham as mudanças ocorridas na sociedade e afetam diretamente as relações existentes entre textos, suportes e leitores, principalmente do jovem leitor: de um lado, tivemos o clássico literário adaptado, que se configurou nessa proposta, como uma nova coleção, uma ferramenta de acessibilidade e integração cultural. E do outro lado, tivemos o uso das ferramentas digitais – em especial a rede social Twitter – que funcionou como extensão da sala de aula, um espaço de interação e produção, compartilhamento de ideias e aprendizagens. O objetivo assim foi perceber como a inter-relação entre esses elementos, explorados a partir de dois modos de engajamento presentes na teoria da adaptação de Linda Hutcheon: o contar e o interagir, podem contribuir para despertar o prazer pelo texto literário, como também ampliar os comportamentos do leitor e do escritor no aluno, favorecendo assim a evolução do lautor – sujeito que lê e escreve simultaneamente num mesmo suporte – para o de lautor sólido, termo usado nessa proposta para dar conta do sujeito que infere, interage, questiona e produz sentidos e discursos para a escrita, disseminada tanto nas redes virtuais como nas presenciais, de forma crítica e competente. Exploramos assim, nessa intersecção, a necessidade de se trabalhar os vínculos em sala de aula como uma contracultura para a era da modernidade líquida. Embasaram esse estudo as referências sobre escola, escolarização e multiletramentos, presentes em Magda Soares, Délia Lerner, Roxane Rojo e Néstor Garcia Canclini. Para as práticas colaborativas de escrita, via internet, exploramos as ideias de Petrilson Pinheiro e Piva Jr. Já a teoria dos vínculos e aprendizagem foi fundamentada por Furtado e pelas reflexões obtidas sobre a era das modernidades líquidas, a partir de Bauman.

Palavras-chave: Literatura. Escolarização. Multiletramentos. Novas coleções. Redes sociais. Lautor sólido. Vínculos.

ABSTRACT

The literary text in school approach has generated many conflicts and caused some concerns among theorists and educators. The process of enrollment, whether the literature or other knowledge, is seen most often in derogatory and inefficiently. View this expanded by the results of pedagogical actions poorly understood and implemented, which end up compromising the learning focused on reading, text production and literature. We seek in this study, however, place our attention not on the disruption of schooling, as all know, to be instituted by the school, it becomes educated. To deny this fact is to deny the very essence of education is to deny the whole process that characterizes and constitutes. so we place our attention in a didactic proposal that sought to account on an adequate education, focusing on the uniqueness of individuals and situations, interrelating cultural and educational aspects and based on multiliteracies, can approach the literature of the young player, more pleasant it is efficient. We base this proposal on recepional method created by Bordini and Aguiar, from the Reception Aesthetics of ideas and two instruments, which reflect the changes in society and directly affect the relationship between texts, media and readers, especially the young reader On one hand, we had the adapted literary classic, which was set up on that proposal, as a new collection, an accessibility tool and cultural integration. And on the other hand, we had the use of digital tools - in particular the social network Twitter- who worked as an extension of the classroom, a space for interaction and production, sharing ideas and learning. The goal thus was to see how the interrelationship between these elements, explored from two modes of engagement present in the theory of adaptation Linda Hutcheon: the count and interact can contribute to awaken the pleasure for the literary text, but also enlarge the behavior of the reader and the writer on the student, thereby fostering the development of lautor for solid lautor, a term used in the proposal to account for the guy who infers, interact, question and produces senses and speeches for writing, disseminated in both virtual networks as in the classroom. We explore here this intersection, the need to work with the links in the classroom as a counter to the era of liquid modernity. Embasaram this study references on school, education and multiliteracies present in Magda Soares, Delia Lerner, Roxane Rojo and Nestor Garcia Canclini. For collaborative practices of writing, via internet, we explore the ideas of Petrilson Pinheiro and Piva Jr. Since the theory of links and learning was founded by Furtado and the reflections obtained on the era of liquid modernity, from Bauman.

Keywords: Literature. Schooling. Multiliteracies. New collections. Social networks. Solid lautor. Linkages.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico perfil da turma	65
Figura 2 - Escolaridade dos pais	66
Figura 3 - Aspectos culturais	67
Figura 4 - Acesso aos meios de informação	68
Figura 5 - Aparelhos tecnológicos	68
Figura 6 - Aparelhos tecnológicos	68
Figura 7 - Espaços de leitura	69
Figura 8 - Motivação para leitura	69
Figura 9 - Temas preferidos	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ESCOLA E LITERATURA: A PEQUENA BÚSSOLA E O MAR IMENSO	20
2.1 NAVEGAR É <i>PRECISO!</i>	22
2.2 NAVEGAR É <i>NECESSÁRIO!</i>	26
2.3 O CLÁSSICO LITERÁRIO ADAPTADO	29
2.4 O ENCONTRO ENTRE O <i>PRECISO</i> E O <i>NECESSÁRIO</i> NA TEORIA DA ADAPTAÇÃO	30
3 CLASSICOS ADAPTADOS E REDES SOCIAIS: INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO PARA O JOVEM LEITOR	36
3.1 CLÁSSICO ADAPTADO & LEITOR-PESCADOR: UM ENCONTRO PRECI(O)SO	37
3.2 TWITTERATURA – ESPAÇO PARA ENCONTROS LAUTORES	43
3.3 O <i>LAUTOR SÓLIDO</i> E AS REDES QUE IMPORTAM	50
4 PANORAMA DA INTERVENÇÃO: EM BUSCA DE UM OLHAR CARAVELA	56
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO	57
4.1.1 Fundamentando o Plano de Ação	59
4.1.2 Conhecendo os sujeitos da proposta	63
5 E A AVENTURA COMEÇA NO CLASSO...	73
5.1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “ <i>UM JOGO DE MÁSCARAS EM DOM CASMURRO</i> ”	75
5.2 OS RESULTADOS DA PROPOSTA: <i>VENDO AO LONGE</i>	80
5.2.1 Sequência didática: vínculos e aprendizagem numa mediação de sentidos	82
5.2.2 Encontros entre o texto literário e o jovem leitor: vínculos e aprendizagem significativa	86
5.2.3 Encontrando o <i>lautor</i> no espaço escolar: ele existe?	99
5.2.4 Para transformar o espaço escolar...	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A: FICHA DIAGNÓSTICO	121
APÊNDICE B: ETAPAS DAS OFICINAS	124
APÊNDICE C: CARTA-CONVITE	130

APÊNDICE D: SENSIBILIZAÇÃO	131
APÊNDICE E: CONTRATO OPERACIONAL	132
APÊNDICE F: COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	133
APÊNDICE G: POSTS DO TWITTER	136
APÊNDICE H: ESTRATÉGIAS PARA CRIAÇÃO DE MICROCONTOS	137
APÊNDICE I: MICROCONTOS DONA CASMURRA E SEU TIGRÃO	138
APÊNDICE J: REGISTROS DE LEITURAS DOS ALUNOS	140
APÊNDICE K - JOGO TWITTEGAME	141
APÊNDICE L: AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	143
ANEXO A: TEXTO QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO	146
ANEXO B: COMPROVANTE ENVIO DO PROJETO	148
ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	149
ANEXO D: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	1494
ANEXO E: TERMOS DE AUTORIZAÇÃO – PAIS E ALUNOS	1555

1 INTRODUÇÃO

As razões da existência desse estudo encontram-se ancoradas numa preocupação com a abordagem do texto literário no contexto escolar, e de como as suas consequências – sejam elas positivas ou não – podem influenciar na formação leitora dos jovens alunos que integram o segmento do Ensino Fundamental II.

O texto de Ruth Rocha **Quando a escola é de vidro**¹ (2003) retrata, de maneira simbólica, a força da escola no que tange a processos de (des)construção de saberes e sabores entre todos os seus envolvidos: “naquele tempo eu até achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, eu tinha que me meter no vidro.”

Durante muito tempo ir à escola foi sinônimo de inserção *no vidro*. Estar *no vidro* significa ver frustrada as ideias, cortadas as asas e podada a imaginação. No entanto, a experiência docente nos possibilitou concluir que o contato com os livros e com a literatura poderia assegurar a libertação *do vidro* e a viabilidade de caminhar rumo ao desconhecido, ao imaginário, à liberdade criativa. E é disso que se faz um leitor. E é sobre isso que se pretende discorrer nesse estudo: mostrar que uma adequada escolarização do texto literário pode vir a favorecer uma prática mais eficaz na aproximação entre o jovem leitor e o texto literário.

Entendendo aqui o termo escolarização como algo positivo e inevitável na escola, partimos da tese de que, ao se escolarizar um texto literário, devemos ter como foco encaminhamentos que garantam o trabalho em sala de aula de forma a estimular o gosto, promover reflexões oportunas, estabelecer pontes entre o texto e o contexto no qual estamos inseridos, incentivar e orientar a leitura de livros entre a comunidade escolar, numa relação de prazer e conhecimento. Os livros precisam caminhar lado a lado com os alunos. Não podem ser vistos como objetos distantes e sem vida. E é função da escola promover tal encontro.

Sabemos, infelizmente, que nem sempre a escola promove encontros oportunos assim. A falta do (re)conhecimento da importância da literatura por muitos educadores, e/ou as práticas equivocadas que se resumem aos textos do livro didático, em atividades que se configuram como pretextos para o trabalho com a

¹ O texto faz parte da obra *Este admirável mundo louco*, e encontra-se na íntegra, no Anexo A. Utilizo-o aqui como uma espécie de metáfora de abordagem para explicar o meu problema e a minha proposta de intervenção.

gramática normativa, têm provocado mais afastamentos que encontros, perpetuando, dessa forma, a continuidade da *escola de vidro*. Didáticas antigas que não se interessam pelo universo dos leitores que temos em nossas salas de aula, materiais leitores incorporados a padrões preconceituosos e equivocados, além de avaliações incoerentes, vêm cerceando o jovem leitor de um encontro efetivo com o texto literário, e deixando colegas professores insatisfeitos e incrédulos diante do quadro desolador que se reflete em muitas realidades educacionais.

Felizmente, nossa caminhada no contexto educacional nos permitiu encontrar companheiros de jornada e profissionais que, assim como nós, também estavam preocupados com o futuro do texto literário na escola. Esses colegas – de escola, cursos, formações do Gestar ou mais recentemente, do Profletras – nos ajudaram a compreender que as instituições de ensino podem ser sim, promotoras de bons encontros com a leitura: basta ter um professor com sensibilidade e vontade de fazer, criatividade para ousar e acima de tudo, uma relação íntima com a literatura. Com esses ingredientes, podemos transformar a escola. E escola transformada, não *envidraça*. Ao contrário disso, promove o sentido de liberdade de expressão, de prazer estético e de gosto pela leitura.

Cabe à escola portanto, enquanto uma das mais importantes agências de letramentos, a função de propiciar meios que favoreçam a construção de leitores críticos, questionadores, capazes de refletir sobre o que leem, de discordar, de ampliar o texto e o seu conhecimento de mundo. Se o jovem leitor não consegue se encontrar na escola e com o texto literário, nós enquanto professores, precisamos repensar o nosso fazer pedagógico de forma a oportunizar tal (re) encontro.

Com esse pensamento, buscamos esboçar um plano de ação que possibilitasse o vivenciar do espaço-escola enquanto *locus* de diálogo e construção coletiva, via literatura. O que almejamos foi minimizar um grande problema educacional, situado nas formas equivocadas de se trabalhar o texto literário em sala de aula e que vem provocando o afastamento entre o jovem leitor e a literatura. Essa prática questionável ou, consoante ideias de Soares (2011), essa inadequada escolarização do texto literário, vem falhando em três pontos, extremamente caros a esse estudo e que centra-se: a) num modo de ler que não faz com que o sujeito ultrapasse a leitura do texto, e saia do papel de mero expectador para o de leitor capacitado, que vivencia novas/outras experiências; b) numa desconsideração das

potencialidades, experiências e fundos de conhecimento de cada um e c) num não/mal uso das mídias digitais como suportes leitores.

Pensar a escolarização da literatura como algo real e inevitável e que, se adequada, favorecerá encontros mais positivos, entre texto e leitor, é o primeiro passo para minimizar o problema. Em vista disso, fizemos um exercício teórico reflexivo presente no primeiro capítulo, no qual expomos, pautados em Lerner (2002), Evangelista (Org. 2011), Cosson (2014) entre outros, o quão prejudicial tem sido algumas práticas leitoras para com o texto literário, como também apontamos uma possibilidade, um outro modo de ler e de escolarizar o texto e que, por isso, inaugura novos suportes e práticas escolares, capazes de conduzir os alunos a uma rica experiência estética literária.

Fizemos isso a partir do navegar pela pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013) e dos tipos de “múltiplos” envolvidos nela, que dizem respeito tanto à pluralidade e diversidade cultural presentes nos novos gêneros de texto, quanto à multiplicidade de mídias, semioses e linguagens, trazidas, principalmente, pela inserção das novas tecnologias de informação e comunicação – TICs. Ancorados nessa pedagogia e no exercício da aprendizagem situada, fundamentamos as hipóteses dessa proposta que objetivaram favorecer (re)encontros mais salutíferos entre o texto literário e os alunos do Ensino Fundamental II. Na primeira, tivemos o trabalho com clássico literário adaptado, material reconhecido por nós como uma nova coleção para o jovem leitor. Segundo Canclini (2015), durante muito tempo os bens simbólicos foram colecionados de acordo às hierarquias sociais. Isso significa dizer que o acesso a esses produtos não era democrático. No entanto, a fluidez e heterogeneidade características das novas práticas sociais provocaram um descolecionamento dos produtos, dando vida a novas coleções, que passaram a espelhar cultura, enquanto mescla plural, feita de intersecções entre o culto, o popular e o massivo.

O clássico adaptado aparece assim como um desses bens. Dada a sua natureza híbrida, essa coleção terminou servindo como ponte para o público-alvo que queríamos atingir. Com linguagem acessível, explorando temáticas e discussões muito próximas ao universo adolescente e provocando leituras empolgantes, enriquecedoras e prazerosas, o material adaptado parte das culturas de referências dos sujeitos e privilegia seus materiais literários, especialmente, quando relacionado às novas tecnologias, o que nos conduziu à segunda hipótese, que se corporizou por

meio do uso das redes sociais como novos suportes informáticos de mediação e espaços extensivos da sala de aula. Dessa forma, aproveitamos e inserimos em nossas ações pedagógicas, as habilidades geradas pelas trocas de informações, comentários e compartilhamentos proporcionados pela rede social Twitter, sintonizando assim o mundo contemporâneo, saberes escolares e cultura juvenil.

Foi na teoria da adaptação de Linda Hutcheon (2013) que delimitamos o encontro entre esses “multis” presentes nas duas hipóteses citadas. Nela, a autora pontua a importância dos adaptados na sociedade, desconstrói a visão negativa que se criou em torno dessas produções e trabalha a recepção do material adaptado pelo público a partir de três formas imersivas – configuradas como maneiras pelas quais cada sujeito recebe, lida e interage com uma determinada obra.

Nesses modos de engajamento, encontramos os subsídios necessários para trabalharmos a recepção do texto adaptado pelo aluno leitor. Ao usá-los no contexto da sala de aula, amparados pelas bases pedagógicas presentes em Feijó (2010), conseguimos analisar e desenvolver os comportamentos do leitor e do escritor no educando (LERNER, 2002), ao tempo em que buscamos deslocá-lo da posição de leitor débil para a de leitor-pescador (COLLOMER, 2007). Agindo dessa forma, a escola caminha em direção ao rompimento de barreiras entre texto e leitor, fazendo cair por terra certas formas de poder, e alterando padrões e critérios historicamente institucionalizados.

Ao experienciarmos a leitura do clássico adaptado a partir da imersão dos sujeitos no livro, obra física, e nas interações *online* feitas nas redes WhatsApp e Twitter, exercitamos dois, dos três modos de engajamentos: o contar e o interagir. Através dessas vivências, nos envolvemos com a obra literária enquanto material cultural e social, bem como aproximamos práticas sociais de leitura/escrita das práticas escolares.

Enquanto material cultural, mostramos um outro olhar do texto original, não de uma língua ou de uma sociedade, mas de uma geração para outra, em que se fizeram fundamentais o uso de linguagens peculiares, contextos específicos, e instrumentos digitais que favorecem a recepção do texto pelo leitor e ampliam a possibilidade de criação de sentidos. Enquanto material social, tentamos aproximar, ao máximo, a base de leitores a uma determinada obra. Vivenciamos assim nossa atividade leitora pelas lentes da obra adaptada, provocando, por assim dizer, o desejo para novas leituras, outros desafios.

Quando extrapolamos os limites geográficos e sociais de circulação das coleções, preenchemos também a lacuna existente na produção escrita escolar onde os textos criados ficam restritos, geralmente a um único leitor (professor), e atende apenas à finalidade de um exercício escolar, não conseguindo, assim, dar conta dos requisitos cruciais envolvidos nesse ato, no qual quem escreve, escreve para alguém, com alguma finalidade, em um dado suporte. As redes sociais têm instaurado não só uma nova forma de ler e escrever, mas uma outra maneira de pensar e de se relacionar com o mundo. Ler e escrever online é um desafio para a escola que precisa se deslocar das orientações voltadas para práticas individualistas de produções textuais, e caminhar rumo às colaborativas e participativas. Nesse sentido, as ideias de Pinheiro (2013) e Piva Jr (2013) foram extremamente enriquecedoras e nortearam muitas ações presentes na prática desse estudo.

É nesse espaço do ler e escrever *online*, que surge o aluno lator, caracterizado por Rojo (2013) como o sujeito que lê e escreve de forma simultânea, num mesmo tempo e suporte. Essa habilidade latora é muito peculiar dos alunos integrantes da Geração de Rede, termo usado por Piva Jr (2013), para representar os adolescentes dessa nova sociedade digital, definidos como impacientes, criadores e divulgadores de uma linguagem muito peculiar, dinâmica e mutável, que delimita não apenas uma forma de comunicação, mas uma marca de identidade.

Explorar essa habilidade latora desses sujeitos no espaço da *Twitteratura* onde exercitamos as trocas de vivências, pontos de vista e questionamentos múltiplos, unidos às produções de textos, via escrita colaborativa e, a partir daí, ir aprimorando-as, de forma a promover mudanças nos posicionamentos sociodiscursivos dos estudantes e nas conexões com a literatura — foi o grande desafio desse estudo. Para isso, ampliamos o conceito de lator para o de um lator sólido, aqui representado pelo sujeito que domina bem a leitura/escrita no suporte das mídias eletrônicas, intervindo nas produções do ciberespaço com rapidez, facilidade, mas acima de tudo, com qualidade.

Buscar essa qualidade, significou leva-los à condição de leitores-pescadores dentro do espaço da internet. Significou trabalhar os comportamentos do leitor e do escritor de forma equilibrada, inserido pontos importantes relacionados às redes virtuais, mas sem desprezar os pontos apreendidos nas redes reais como respeito, amabilidade, sociabilidade, tolerância entre outros valores, responsáveis pela criação

vincular que, de acordo com o pensamento de Bauman (2001) e de Furtado (2014), vêm se perdendo em função justamente dos aparatos tecnológicos.

Não é à toa que questões relacionadas ao *ciberbullyng* ou agressões preconceituosas em redes sociais vêm se transformando, infelizmente numa triste e preocupante rotina. Na era da modernidade líquida em que valores, conceitos e perspectivas não se solidificam, cabe à escola exercitar esse equilíbrio, mostrando o quão danoso pode ser essa mentalidade para as nossas relações, para as redes que importam.

Por isso a junção do termo sólido ao lautor. E é por isso que se faz cada vez mais urgente a intervenção escolar nesse âmbito. Ao ensinarmos a criação de vínculos, criamos uma interdependência entre as redes e suscitamos o exercício consciente sobre o papel que cada um desempenha na sociedade líquida. Nessa tarefa, o professor exerce um papel decisivo, daí a necessidade da clareza nos objetivos de um trabalho com as mídias tecnológicas. A internet, em sua abordagem mais colaborativa e participativa, tem possibilitado meios e formas para que muitas vozes, normalmente silenciadas em outros espaços, possam ser ouvidas. No trabalho tecnopedagógico, o docente deve estar preparado para a vivência desses processos colaborativos, como também para a transgressão das relações de poder, que se transformam nos espaços online. Uma adequada mediação de conhecimentos importantes e basilares resignificará as práticas leitoras e escritoras dessa geração, e contribuirá para a busca por um equilíbrio entre as redes vividas pelos sujeitos: as reais e as virtuais.

A abordagem dos clássicos adaptados, dos espaços de interação, via mídias sociais, e de como esse trabalho pode contribuir para a evolução dos leitores que temos em nossas escolas, podem ser contemplados ao longo do segundo capítulo.

É evidente que apenas um trabalho desenvolvido numa dada turma não é suficiente para a evolução dos comportamentos do leitor e do escritor. Essa prática precisa se transformar numa rotina no contexto educacional, representando assim uma adequada escolarização para com o texto literário. Para isso, faz-se imprescindível que todos os envolvidos na educação tenham essa consciência. O panorama de intervenção, presente no terceiro capítulo reforçou essa tese. Através da pesquisa-ação (GIL, 2002), método usado nesse estudo que nos permite analisar as ações dos envolvidos e de grupos interessados, compreendemos a importância da

aplicabilidade dessa proposta não ficar reduzida a apenas um momento na vida dos sujeitos participantes.

Trilhando as etapas dessa pesquisa, inferimos que o uso do método recepcional, a partir da proposta de Bordini e Aguiar (1996), num esquema de oficinas pedagógicas, seria o melhor caminho a ser seguido para a execução da sequência didática. O diagnóstico levantado pela turma selecionada nos oportunizou um conhecimento inicial acerca dos horizontes desses jovens leitores, como também sobre o perfil do professor regente e da escola, particularmente no que tange ao trabalho desenvolvido com a literatura e os aparatos tecnológicos. Tratou-se assim de um momento essencial para o planejamento das etapas da sequência que buscou, em princípio, caminhar conforme as práticas rotineiras da turma, mas que foi, paulatinamente, propondo rupturas e ampliações de horizontes nos sujeitos leitores, ampliando o olhar discente frente ao literário. Desafio ainda maior quando se realiza um trabalho com uma turma em que os vínculos existentes são quase nulos.

Na proposta de intervenção, pensada e executada com alunos-sujeitos do 9º ano do Ensino Fundamental II, oriundos de uma escola pública municipal, localizada na zona rural da cidade de Santo Amaro, deslocamo-nos do papel do professor detentor do conhecimento e colocamo-nos como mediadores importantes para o surgimento de leitores-pescadores e, progressivamente, de leitores sólidos. Agir dessa forma nos fez transformar os momentos vividos nas oficinas em espaços de intersecção entre escola e mundo, abrindo as janelas dos livros, das telas, do conhecimento. Dessa postura surgiram novos horizontes, repletos de riquezas e possibilidades.

As oficinas literárias deram margem a uma ação-reflexão-ação, não só nossa enquanto pesquisadores, mas do aluno e do professor titular da turma. Todos os passos dessa prática foram planejados a partir do clássico literário adaptado “Dona Casmurra e Seu Tigrão” do escritor Ivan Jaf, da editora Ática. A obra “Capitu, memórias póstumas”, de Domício Proença Filho, representou o momento da ruptura dos horizontes e o clássico em quadrinhos, “Otelo”, da editora Nemo, simbolizou a ampliação dos horizontes que foi iniciada nessa sequência e passada, simbolicamente, para que o professor regente desse continuidade ao trabalho, confirmando assim a necessidade de que práticas como essas venham a incorporar a rotina no contexto escolar.

Usando, inicialmente, o WhatsApp como complemento do espaço sala de aula e, posteriormente, a rede Twitter em suas múltiplas possibilidades, viabilizamos a interação, o compartilhamento, e os debates acerca dos temas que perpassavam pelo trabalho em sala de aula. Dessa forma, os alunos começaram a perceber que eles, enquanto representantes da geração de rede, eram também responsáveis pela produção de conhecimentos para a *Web*, e que isso ia além de simples converses, comentários ou curtidas.

A produção de microcontos para publicação na rede, a vivência de um jogo interativo, em um espaço que inicialmente não agradava aos sujeitos envolvidos, bem como o seminário e a apresentação dos resultados para outra turma, representaram momentos extremamente significativos no trabalho, e nos fez perceber que estávamos no caminho certo para a ampliação dos comportamentos de leitor e de escritor dos educandos.

Sob a transversalidade das representações do amor nos clássicos adaptados citadas anteriormente, emprestamos ao texto literário muito mais do que experiência estética. Favorecemos a percepção desses textos aos alunos como arte social, espelho de denúncias, posicionamentos, críticas e ideologias acerca da sociedade.

Precisamos aqui ressaltar as produções nas agendas literárias, criadas com finalidades didáticas e que evoluíram para muito mais do que havíamos planejado. O envolvimento da maioria dos alunos, o carinho com as produções e os diversos gêneros textuais produzidos, representaram o que Signorini (2010) nomeou como gêneros catalisadores e significaram para todos nós, envolvidos na proposta, um espaço de interlocução e efetivação de vínculos onde dividimos pontos de vista, compartilhamos ideias e conflitos, avaliamos os textos, as estratégias, o processo, reconfigurando os papéis sociais de professor/aluno, pesquisador/sujeito, bem como as identidades individuais e coletivas. Esses materiais, atrelados às observações feitas durante as oficinas e às tarefas culminantes realizadas fundamentaram as nossas avaliações e nos permitiram concluir que havíamos atingido o nosso objetivo.

Os resultados da proposta nos deu subsídios para contestar alguns clichês comumente usados por alguns colegas professores descontentes e sem esperanças: o de que não é possível realizar uma proposta leitora entre alunos do ensino Fundamental II de forma prazerosa; que os alunos estão desmotivados e detestam leitura e, por fim, que os professores da escola pública não se esforçam e não buscam fazer um trabalho diferenciado.

Esperamos enfim, enquanto educadores, que a aplicabilidade de proposições como estas, possam contribuir para acender, na cabeça e no coração dos nossos alunos e colegas professores, o quão interessante, mágico e produtivo pode ser embarcar numa viagem pelo universo literário, rumo a um lugar onde textos e leitores se encontram e convivem harmoniosamente.

2 ESCOLA E LITERATURA: A PEQUENA BÚSSOLA E O MAR IMENSO

O debate em torno da resignificação de práticas de leitura e escrita em sala de aula tem provocado inquietações diversas e inúmeras produções. Nessa busca, temos nos deparado com várias metodologias que buscam dar conta do que os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – preconizam como objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção de discursos. (BRASIL, 1998, p 32).

É nesse espaço de revisitação de conceitos, análise de estratégias e debate de ideias que vimos surgir os conceitos envolvendo os letramentos digital, literário e multiletramentos os quais convergem na ideia de que a leitura/escrita traz, como bem pontua Soares (2014, p.16), “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” Ou seja, não basta simplesmente saber ler e escrever. É preciso também saber fazer uso das exigências de leitura e escrita impostas cotidianamente pelo contexto social em que estamos inseridos. Dar conta dessas práticas, entendidas por Street (2012, p.77) como referências a uma “concepção de cultura mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita, e de realizá-las em contextos culturais”, passou a ser o grande desafio da escola.

Nessa congruência de olhares, o trabalho com o texto, entendido como portador de significados da cultura, tende a ser visto a partir de uma abordagem que ultrapassa as paredes da escola e propicia um olhar cultural sobre a língua, incorporando a leitura do mundo para o aprendizado da leitura e da escrita. Ler o mundo é condição básica para desenvolvermos o conhecimento sobre os usos e funções da escrita.

Ler o mundo, via texto literário, é tarefa ainda mais desafiadora. Enquanto educadores somos cientes das dificuldades de se trabalhar com a literatura em sala, de se promover a leitura de livros, de contribuir efetivamente para que os alunos se tornem leitores autônomos e voluntários. Somam-se a essas questões, outros fatores

didáticos como propósitos diferentes para a leitura/escrita dentro e fora da escola; fragmentação inevitável de conteúdos no tempo; necessidade institucional de se controlar a aprendizagem e escolhas sobre o que se irá aprender e o que ficará de fora da vida escolar do aluno.

Transformar assim, o espaço escola numa microcomunidade de leitores literários, que associa o ato de ler um livro ao sentimento de prazer, de gosto “pela viagem, pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano” (MACHADO 2009, p. 19), parece ser, *a priori*, uma rota complicada de ser seguida. Isso não significa dizer, que não seja viável. Muitos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental acreditam que o trabalho com a literatura pode ir além da mera leitura para realização de uma prova, preenchimento de fichas ou pretexto para inserção de conteúdos. Esses profissionais esperam que o texto literário promova de fato, encontros mais frutíferos com o jovem leitor, fazendo-o enxergar a leitura enquanto direito e prazer, forma de conhecimento, de resistência, mas acima de tudo, de apoderamento.

Para isso, faz-se necessário ousar. Faz-se necessário pensar rotas alternativas que coloquem em prática uma versão escolar de leitura e escrita que mantenha certa fidelidade com a versão social (não escolar), transformando a instituição e os sujeitos que nela circulam. Faz-se necessário por fim, vivenciar outras formas de escolarização do texto literário as quais funcionem como bússolas para uma nova experiência estética com a leitura. Essa escolarização é o tema a ser desenvolvido no próximo tópico.

2.1 NAVEGAR É *PRECISO!*

O verso *navegar é preciso*² ganha, no contexto desse estudo, duas acepções. Na primeira, temos o navegar com exatidão, de forma acertada, específica, clara. Tais colocações nos levam a delimitar o foco que procuramos dar ao trabalho com o texto literário no contexto escolar. Em meio a tantas dificuldades encontradas, não dá para

²Poema de Fernando Pessoa, presente em Disponível em: <http://www.casadobrujo.com.br/poesia/f/navega.htm>. Embora se saiba que não tenha sido Fernando Pessoa o criador dessa expressão, visto que aparecia inscrita em caravelas portuguesas do século XVI, foi ele que, através de sua poesia, contribuiu para a divulgação.

navegar às cegas, sem saber para onde (ou como) ir, tampouco contar com instrumentos defasados e que não mais dão conta dos leitores que habitam nossas salas de aula. É preciso ter bastante clareza sobre quais rumos seguir, que instrumentos usar para orientar essa prática e quais os objetivos a serem atingidos.

Leite (2011, p. 21) nos mostra em seu artigo **Gramática e Literatura: desencontros e esperanças**, que a escola utiliza tradicionalmente a literatura como: a) instituição nacional, patrimônio cultural; b) disciplina escolar, que se confunde com a história literária e c) cada texto consagrado pela crítica como sendo literário. Segundo a autora, ao trabalhar sobre tais aspectos, a escola reproduz visões “elitistas e ideológicas dos textos, transformados em ilustrações de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes”. O resultado dessa prática se traduz no que Cosson chamou de a falência do ensino da literatura (2014 a, p. 23):

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

Mudar essa forma com a qual se trabalha o texto literário e instaurar outros *modos de ler*, pressupõe navegar rumo a uma escolarização que leva em conta seus sujeitos, os contextos em que estão inseridos, suas expectativas e particularidades.

Entendemos aqui, escolarização enquanto processo natural e inevitável de toda unidade de ensino, que se dissemina entre tarefas, horários, modos de ensinar e de aprender, formas de avaliar etc., fazendo com que, todo saber que passe por ela, venha a se transformar num saber escolarizado. Afirmando isso, atestamos que não há razões para temer nem maldizer esse fato, uma vez que, de acordo com Soares,

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (2011, p. 22).

O que preocupa, não é o *processo* de escolarização do texto, mas a forma como é feito. Walty (2011, p. 51-52) discute a ideia quando afirma que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras.” Conclui-se que o problema não reside na impossibilidade de unir leitura literária e escola, mas sim nas práticas usadas para tal e que muitas vezes, desvirtuam, distorcem e inviabilizam o desenvolvimento do ideal de leitor que queremos formar.

Para Lajolo (2002), o que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula deveria fundar-se em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Quando se lê uma notícia, uma bula de remédio ou um convite de aniversário, há uma finalidade prática por trás dessa leitura. Há um intuito claro e determinado. Essa especificidade conduz o professor no trabalho com os gêneros, buscando não só possibilitar o acesso dos alunos a eles, como também “formar leitores (via de regra) que saberão escolher qual o material escrito adequado para buscar e solucionar os problemas que devem encontrar” (LERNER 2002, p 27).

No entanto, o mesmo não ocorre ao se ler um conto ou um romance. Por ter como função primeira da leitura o encantamento, e não a utilidade prática, o discurso literário é caracterizado como diferente porque:

Vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p.49).

Esse não saber como escolarizar o texto literário, tem nos levado a um outro problema não menos grave, que é um quase esquecimento do seu trabalho em sala de aula, ou no dizer de Rangel (2014, p. 133), significativo apagamento:

Ainda que não tenha sido esta a intenção original, o imperativo da diversidade de gêneros e tipos (um dos critérios da Avaliação oficial do LDP) tem significado, muitas vezes, o abandono do texto literário – antes praticamente solitário nos livros de LDP e na sala de aula de língua materna – em favor dos demais.

E é assim que, entre um não saber o que fazer nas aulas de literatura e a prática didática equivocada, vamos intensificando afastamentos, consolidando desencontros e nos desencantando ante certas posturas leitoras dos alunos.

Mudar essa rota é um desafio que passa principalmente pela atitude do professor, pois “se as leituras obrigatórias por si sós não formam leitores, então as crianças e os adolescentes em idade escolar precisam de uma boa mediação com a literatura” (FEIJÓ, 2010, p. 14). Para exercermos esse papel de mediadores eficientes precisamos pensar a literatura como um tipo de arte social que exige de quem dela se apropria uma leitura crítica, um olhar múltiplo frente ao texto para percebê-lo além da arte do belo. Dada a sua linguagem subjetiva, repleta de significados e cheia de vozes, a texto literário transforma-se num espaço de transgressão, estranhamento e liberdade, como nenhum outro é capaz de fazer. É transgressor porque não se limita a regras pré-estabelecidas, nem a lógicas existentes como percebidos em outros gêneros textuais; é estranhamento porque nos obriga a sair do lugar-comum das ideias prontas e automáticas tão presentes no cotidiano e a refletir sobre posturas, ações e ideologias; e é liberdade porque nos possibilita, enquanto leitores, viver experiências únicas, questionar, criar e recriar mundos. Nesse sentido, embora muitos não se deem conta, a abordagem do literário em sala é muito mais rica, pois dá margem a um maior envolvimento do leitor e propicia questionamentos, problematizações, dúvidas e certezas.

Uma adequada escolarização do texto literário passaria assim por essa compreensão que relaciona linguagem e mundo, “que pode ser fecunda e estimulante [...] uma leitura que subverte, que desafia e não pode ser domesticada” (EVANGELISTA 2011, p.14). No entanto, o que podemos concluir a partir de reflexos da sala de aula, desestímulo de professores e resultados de pesquisas e avaliações nacionais é de que parece haver um certo descompasso entre os objetivos do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental II e a prática efetiva no contexto escolar. E em meio a tantos desencontros nos solidarizamos com os questionamentos feitos pela professora de literatura, Maria Zilda Cury (1992, p. 54), sobre o que privilegiar no ensino desse gênero de texto e de como articulá-lo a outras manifestações atuais, buscando assim resolver os conflitos existentes entre a seleção que fazemos dos materiais a serem lidos e a atribuição do gosto pelo aluno: “como fazê-lo perceber que a literatura é uma atividade viva? De que forma valorizar a sua interpretação como constitutiva, entre outras da vida da obra que analisa?

Poderíamos acrescentar a essas questões propostas pela autora, outras tantas que passeiam pelas práticas, planejamentos e preocupações de todo o professor. Mas, por ora, o que nos interessou foi discutir como aproximar o texto literário do jovem aluno leitor do Ensino Fundamental – um nativo digital – que compartilha histórias e conhecimentos em redes sociais, acessa facilmente múltiplas informações (ainda que de forma fragmentada) e executa mais de uma tarefa ao mesmo tempo no ciberespaço.

Como resposta a essa problemática, partimos da premissa, amparados na ideia de Lerner (2002, p. 35), de que uma prática didática que “garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam,” aproximando versão escolar da leitura/escrita à versão social não-escolar, poderia vir a contribuir efetivamente para aproximar o texto literário do jovem leitor. Tal proposição nos levou às práticas dos multiletramentos que está presente na segunda acepção do contexto *navegar*.

2.2 NAVEGAR É NECESSÁRIO!

Navegar – visto agora a partir da ótica dos multiletramentos – ganha ares de necessário, fundamental, inevitável. As práticas multiletradas se originaram com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço provocando uma nova mentalidade, uma nova forma de se posicionar e de agir. A escola não pode (e não deve) se esquivar da tarefa de preparar a sociedade para esse novo estar no mundo, cada vez mais digital.

Esse novo papel educacional frente a todas as mudanças ocorridas, deu-se início com um grupo de pesquisadores, que reunidos em nova Londres, publicou, após uma semana de discussões, um manifesto sobre a pedagogia dos multiletramentos. Segundo Rojo (2012, p. 12), esse grupo afirmava

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS³ e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

³ Tecnologia da Informação e Comunicação. (Nota presente na citação de Rojo, 2012).

O Grupo de Nova Londres (GNL) discutia essencialmente, um ponto muito caro a esse estudo, que é uma educação que tivesse sentido para os sujeitos que dela se apropriassem. Segundo a concepção do Grupo, o processo da aprendizagem passa por um enquadramento pedagógico formado por quatro ações didáticas (não hierárquicas nem estanques): a) prática situada, onde se leva em conta aquilo que já é conhecido pelos aprendizes e aquilo que é novo; b) instrução explícita, processo pelo qual os aprendizes se apropriam da teoria e de seus conceitos e onde se faz extremamente importante o posicionamento docente; c) enquadramento crítico, espaço para análises, baseadas em processos de raciocínio, inferências e relações lógicas entre os elementos textuais, bem como na avaliação da representação do mundo, das reflexões e conclusões; e d) prática transformada, momento em que os aprendizes lançam mão de tudo o que vivenciaram e aplicam esses conhecimentos de forma crítica e criativa, considerando seus interesses, experiências e aspirações, causando assim, uma transformação na realidade presente.

Tal enquadramento evidencia o ponto central da teoria dos Multiletramentos que é a preocupação com o ensino na contemporaneidade, o que nos conduz, inevitavelmente para um *navegar online* que ultrapassa o uso do computador como suporte numa pesquisa ou produção textual, para algo muito mais complexo e dinâmico, gerador de outras formas de significar e que parte, singularmente do deslocamento do olhar daqueles que vivenciam a educação: do olhar que hierarquiza e segrega saberes e culturas para aquele que une, e por isso amplia o leque de possibilidades do sujeito numa relação mútua de troca e comunhão. As culturas, referências, mídias e linguagens, antes desprezadas, passam a ocupar – nessa percepção – um lugar de relevância que pode até não envolver o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação, mas que exigirá sempre um olhar para a modernidade, a partir da mistura de culturas, estratégias e temporalidades.

Todo esse pensar e agir a partir de uma realidade digital, global e diversa provoca um movimento pedagógico que vai dos *letramentos* aos *multiletramentos*, por encontrar neste, um caminho mais inclusivo e condizente, não só com os textos contemporâneos, repletos de linguagens, semioses e mídias, como também com a pluralidade e a diversidade de saberes, geradores de uma outra definição para cultura enquanto mescla conflituosa, resultado dos processos, negociações e interesses diversos.

Ao incorporarmos à pedagogia dos multiletramentos os conceitos de hibridação, descoleção e desterritorialização presentes em Canclini (2015), comprovamos nos seus “multis” duas facetas extremamente relevantes para a promoção de encontros mais efetivos entre texto e leitor e que se orientam através de um exercício do olhar para a modernidade, tendo por finalidade o desenho de um caminho possível para uma adequada escolarização das práticas escolares.

O primeiro “multi” referiu-se ao aprimoramento das práticas de leitura e escrita, que parte da cultura na qual o aluno está inserido, que privilegia suas escolhas, pontos de vista, mídias e suportes, abrindo espaços constantes para o diálogo e a negociação dos discursos, apoiado nas múltiplas linguagens, na reconstrução de saberes, análises e avaliação de métodos e procedimentos:

As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das grandes obras, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo (CANCLINI, 2015, p. 304).

Nessa visão dialógica, são hibridizados⁴ cultura popular e literatura canônica, dando vida à novas coleções simbólicas que geram não um estilo, mas “a co-presença tumultuada de todos, o lugar onde os capítulos da história, da arte e do folclore cruzam entre si e com as novas tecnologias culturais” (CANCLINI, 2015 p. 329). A força desses cruzamentos vai nos compondo e descompondo, amparados por escolhas, gostos e saberes particulares. O que antes era separado e hierarquizado em grupos que diferenciavam o culto do popular e ambos do massivo, passa a ter outra simbologia em face, principalmente, dos dispositivos de reprodução como fotocopiadoras e videocassetes: “neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos” (Ibid, 2015 p. 304).

A ideia de descolecionar fez cair por terra a hegemonia do livro e da escrita, pois, ao criar sua própria coleção, o sujeito desencaderna materiais, evidencia autores anônimos e faz surgir novos títulos – seguindo não a “lógica da produção intelectual,

⁴ Acatamos nesse estudo, o conceito do termo híbrido presente na obra Culturas Híbridas, de Canclini (2015), como processo sociocultural no qual as estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

mas a dos usos: preparar um exame, seguir os gostos de um professor, seguir itinerários sinuosos ausentes nas classificações rotineiras das livrarias” (CANCLINI, 2015, p. 304), compelindo a sociedade a atualizar seus discursos e a questionar a visão do suporte, leitor e escritor como tríade única e permanente, bem como a do livro, enquanto objeto intocável. As novas coleções aquecem, dessarte, o debate sobre a “arbitrariedade na escolha das obras que formam a coleção rígida, o cânone da cultura erudita e as relações de poder imbricadas nessa formação” (ROJO 2013, p. 81), caminhando ao encontro da ideia exposta por Feijó (2010, p. 43) de que nem os grandes autores são imortais, nem a boa literatura é eterna, já que “os escritores morrem e seus leitores também.”

Levar para a sala de aula esses bens simbólicos requer desprender-se da noção de literatura como disciplina historicamente construída pela cultura canônica e percebê-la como uma mescla mestiça, impura e plural, que percebe o aluno enquanto um “nativo digital, construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 81). Requer ofertar novas possibilidades para um navegar literário, num movimento de conquista por novos leitores.

2.3 O CLÁSSICO LITERÁRIO ADAPTADO

Pautados assim na teoria dos Multiletramentos, apresentamos o clássico adaptado como uma nova coleção importante e necessária à formação leitora dos jovens estudantes e mais conivente às especificidades da sociedade contemporânea por envolver em sua conjuntura, as “relações estabelecidas entre três polos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera (CHARTIER, 1990, p. 127).

Inferimos assim, que o adaptado pode atuar positivamente sobre o leitor através de uma multiplicidade de elementos como capa, formato, linguagens e semioses que irão contribuir para o encadeamento de sentidos. Seja por optar pela mudança do contexto onde linguagens, situações e personagens dialogam com novos leitores; seja pela transmutação do gênero onde as imagens exercem – ao lado de adequações vocabulares – papel relevante na compreensão textual, como é o caso das HQs, tais materiais funcionam como outras formas de ler e confirmam as ideias de que “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há

compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 1990, p. 127).

Retirar outras versões textuais que estão situadas na periferia da esfera acadêmico-escolar e conceder-lhes o espaço mediante interesse do seu público significa criar espaços possíveis para que cada sujeito ou uma dada comunidade leitora construa suas próprias formas de ler, com liberdade e autonomia. Mas não é só isso. Ao instaurarmos em nossas salas de aulas outros modos de ler, via presença das novas coleções dos alunos, passamos também a incorporar outra forma de se relacionar e viver as aprendizagens as quais não se limitam apenas ao espaço sala de aula ou ao suporte livro de papel, mas que põe em ação o que Souza (2014 p. 105) cita como “terceiro e novo polo de espírito, marcado pela interação com as ideias nascidas da coletividade, por meio de hipertextos, estabelecidos nos novos suportes informáticos de mediação” e que vem provocando mudanças não só na leitura e na escrita, mas no pensar e agir sobre o mundo.

Essa nova realidade que motiva descobertas, impõe desafios, derruba limites culturais e territoriais via navegação em sites e redes sociais nos conduziram ao segundo “multi” incorporado na pedagogia e que, em Canclini (2015 p. 309) está conceituado como desterritorialização e reterritorialização, dois processos que se interligam mediante a “perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.” Com caráter polissêmico, eles constituem o homem enquanto ser aberto ao mundo e não deve:

[...] ser entendido apenas pelo aspecto jurídico, como espaço físico delimitado. Definimos território através da ideia de controle sobre fronteiras, podendo essas serem físicas, sociais, simbólicas, culturais, subjetivas. Criar um território é controlar processos que se dão no interior dessas fronteiras. Desterritorializar é, por sua vez, se movimentar nessas fronteiras, criar linhas de fuga, re-significar o inscrito e o instituído (LEMOS, 2006, p.4).

Por esse viés, a vida social passa a ser entendida com mobilidade e não como algo fechado em classes, poderes e instituições, sobretudo se vista pela ótica da cibercultura, caracterizada como a era das redes telemáticas e símbolo cultural de desterritorialização. A internet, assume dessa forma, o papel de máquina desterritorializante sob os ângulos político (acesso e ação além de fronteiras),

econômico (circulação financeira mundial), cultural (consumo de bens simbólicos mundiais) e subjetivo (influência global na formação do sujeito) (LEMOS, 2006, p. 6).

Descoleção, desterritorialização e recoleção são portanto, conceitos caros para a pedagogia dos multiletramentos, principalmente porque trazem à tona um novo status para o leitor. Trabalhar sob essa ótica implica mover-se em direção a uma prática docente-pedagógica que se apropria de novos materiais e de outras estratégias de atuação como meios favoráveis à apreciação estética, sem deixar de incorporar valores sociais, históricos e morais, já que tais textos são produzidos conforme as mudanças por quais as sociedades passam. Implica também em usar os ambientes e espaços eletrônicos de interação como extensões da sala de aula, aportes para leitura/escrita cujo objetivo é fazer com que os discentes não apenas consumam informação, mas que produzam conhecimento para web, de forma crítica e consciente.

Ao nos apropriarmos desses elementos enquanto *instrumentos de navegação*, navegamos pelos mares dos *multiletramentos* que se pauta, segundo Rojo (2012), numa prática que, normalmente envolverá o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, mas que, sobretudo, encontra-se ancorada numa abordagem que precisa, em primeira instância, partir das referências de cultura, gêneros, mídias e linguagens familiares aos alunos para que, gradativamente se possa ampliar esse leque e oportunizar o conhecimento de outros/novos letramentos. Tais abordagens terão consequência direta na forma como o cidadão percebe e interage no mundo, onde as diversidades e pluralidades derrubam fronteiras e nos convoca a agir de maneira crítica frente aos contextos sociais.

2.4 O ENCONTRO ENTRE O *PRECISO* E O *NECESSÁRIO* NA TEORIA DA ADAPTAÇÃO

As inter-relações entre o clássico adaptado e as redes sociais caminharam, nesse estudo, por um processo que envolveu dois, dos três modos de engajamento presentes na teoria da adaptação de Hutcheon (2011): o contar e o interagir. Ao experienciá-los, tendo a sala de aula e as redes sociais como espaços de diálogos, buscamos construir saberes e relações saudáveis de conhecimento onde a influência do meio, do contexto, a qualidade da interação, e a colaboração entre os pares

pudessem funcionar como um novo desenho para os programas formais de educação que se realiza no entremeio desses dois terrenos, aqui vistos como redes de aprendizagem.

Os gêneros e mídias pelos quais passam as histórias ao serem adaptadas podem ser vivenciadas a partir de três maneiras: o contar, o mostrar e o interagir. Quando recepcionadas pelos públicos, tais modos provocam inevitavelmente, reações diversas de interação, de envolvimento os quais nos permitem compreender melhor o *que, quem, por que, como, quando e onde* da adaptação. As três formas são experienciadas a partir de situações específicas e de diversos propósitos, descartando assim, o estabelecimento de uma ordem de importância entre elas, ou seja, “cada qual, tem à sua disposição diferentes meios de expressão – mídias e gêneros – e, portanto, pode mirar e conquistar certas coisas mais facilmente que outras” (Hutcheon (2011, p. 49).

No modo contar histórias – sejam elas romances, contos etc. – nosso engajamento com o livro começa desde o ato de tê-lo nas mãos, de senti-lo e de decidir qual o melhor momento para iniciar a leitura; passa pelo controle do que é lido, onde paramos, marcamos, releemos, deixamos para depois, pulamos passagens... e chega até o mergulho na ficção, em que usamos nossas linhas imaginárias, que são guiadas, pelas palavras dispostas no papel:

[...] “para qualquer idade, esses livros [...] terão alguma coisa a dizer. Alguns deles, além disso (e serão necessariamente diferentes para cada leitor), irão mais além. Terão um efeito de um relâmpago, subitamente iluminando tudo. Farão o leitor terminar a última página transformado. Para sempre diferente do que era quando começou a primeira” (MACHADO, 2002, p. 135).

Talvez esteja aí o caminho para podermos entender porque determinado escritor, estilo ou gênero nos encanta mais do que outros, nos levando à condução das escolhas e exclusões das nossas coleções individuais.

Já no modo mostrar (peças e filmes), somos levados, auditiva e visualmente, a uma percepção direta da ideia, o que limita a nossa imaginação e faz perder um pouco do jogo verbal e do entrelaçamento entre narração, descrição e explicação, tão ricos no modo anterior. No entanto esse modo ganha em outros aspectos que, de certa forma, influenciam na recepção das obras: os cenários, os efeitos visuais, a musicalidade, a riqueza nos detalhes e a questão temporal são fatores que, segundo

Nagamini (2004, p. 15), tem feito com que muitos alunos estejam preferindo as adaptações feitas para o cinema ou para a TV do que o texto literário. “Assim, temos uma realidade, no mínimo intrigante: assistir ao livro.”

Tal fato nos conduz ao ponto discutido anteriormente sobre a necessidade da escola de levar para o contexto da sala de aula o mundo tangível, onde impera o visual, a rapidez e a virtualidade. Entender esse processo e as mudanças que dele ocorrem faz-se necessário para caminhar ao encontro dos públicos, e não contra eles (conforme sinalizam algumas práticas escolares). Como a TV e outros instrumentos usados no modo mostrar conseguem reconhecer mais facilmente, até pelas suas próprias especificidades, as formas de organização da clientela e trabalhar pautada nos aspectos que as compõem, estabelecendo produtos diferentes para tipos de telespectadores diferentes – seja por idade, sexo ou preferências – a atração e o reconhecimento do público por esses produtos são muito mais fortes e decisivos.

Tornar-se atrativa para os alunos é algo que a escola precisa urgentemente fazer. Para tanto devemos, enquanto corpo educacional, caminhar lado a lado com o mundo no qual os discentes estão envolvidos, oferecendo desafios, promovendo encontros, possibilitando reflexões e construindo aprendizagens realmente significativas. A tecnologia muito pode contribuir para isso, visto que já há muito, vem oportunizando o desenvolvimento dos modos de engajamento. Nesse espaço, nos deparamos com o modo interagir, caracterizado por um engajamento que vai desde uma resposta circular, que se realiza entre o nosso corpo e as extensões de uma máquina (monitor, teclado, mouse, tela), até a manifestação física no mundo de uma história, para assim, poder agir sobre ela. Como exemplos, podemos citar os jogos computadorizados, os RPGS e as construções interativas.

Todos os modos de engajamento são considerados imersivos, em maior ou menor grau. No entanto, esse último é, devido à sua relação com o material a ser “lido”, o único a ser creditado como realmente interativo e, embora a priori, tal característica sirva para aproximá-lo mais dos alunos da geração atual, já que “demanda participação física (geralmente chamada de *input* do usuário) [...], ele vigora como um dos menos discutidos pelos estudos da adaptação” (HUTCHEON, 2011, p. 16).

Interagir com uma história, via mídia tecnológica, muda a forma como lemos e interpretamos o romance, alterando possibilidades, criando tensão e exigindo um sentido de coerência espacial que é gerado, imaginado e percebido pelo jogador

dentro do ambiente do jogo. As rotas ocasionadas nesse modo são acionadas, confirmadas e/ou refutadas a todo instante pelos pares, exercitando assim o papel de personagem e diretor, e mantendo sempre em aberto o final da trama: “tal como ocorre nas várias formas de hipermídias, o importante é o processo e não o produto final. [...] Nossas respostas viscerais à experiência imersiva criam uma intensidade de engajamento sem igual na maioria das outras mídias” (HUTCHEON, 2011, p. 83).

Produtos do meio e espelhos representativos de uma determinada cultura social, num espaço e tempo específicos, os modos de engajamento estão invariavelmente ligados à produção e recepção das obras e envolvem aspectos pessoais, culturais, políticos e estéticos da sociedade. O efeito disso pode ser percebido através do processo contínuo de mutação e adequação que passam as histórias, cujo objetivo primeiro é o de atingir seu público, que é afetado de formas diferentes por elas:

[...] quando lemos, acumulamos detalhes sobre a narrativa, os personagens, o contexto e os demais elementos, de forma gradual e sequencial; quando assistimos a um filme, a uma peça ou a um musical, percebemos os múltiplos objetos, relações e signos significativos simultaneamente, ainda que o roteiro, a música ou a trilha sonora sejam absolutamente lineares. Mas mídias interativas, tanto a simultaneidade do filme, quanto a sequencialidade da narrativa textual caminham juntas no mundo dos jogos e suas regras/convenções. (HUTCHEON, 2011, p. 178).

Ao incorporar então esses modos aos propósitos pedagógicos, precisamos ter marcadamente delimitados quais serão os objetivos pretendidos com cada um dos gêneros e mídias a serem trabalhados, assim como dos diálogos possíveis que podem resultar das combinações entre os mesmos. Reconhecer todas essas potencialidades e adequá-los ao trabalho na sala de aula, significa saber usar os comportamentos do leitor e do escritor (LERNER, 2002), provenientes dessas práticas, enquanto conteúdos e não como simples tarefas; significa construir condições didáticas favoráveis, que perpassam pelo uso de novos suportes informáticos de mediação e do tratamento e posterior reconhecimento do aluno enquanto leitor/lautor e escritor pleno; significa enfim aproximar práticas escolares de práticas sociais as quais fazem cair por terra o que Lerner chama de *contrato implícito*, onde os envolvidos possuem funções já pré-determinadas e um não invade o território do outro, comprometendo com isso, não apenas as relações entre professor e aluno, mas também o saber. Ao se referir às questões voltadas especificamente à leitura/escrita, a autora expõe o

quão grave pode ser as consequências de uma prática que não leve em consideração os fatores expostos:

[...] se a validade da interpretação deve ser sempre estabelecida pela autoridade, como farão depois as crianças para se tornarem leitores independentes? [...] se o aluno não tem direito a atuar como leitor reflexivo e crítico na escola, qual será a instituição social que lhe permitirá formar-se como tal? (2002, p. 36).

Pensar em modalidades organizativas que caminham em direção à transformação da escola numa microcomunidade de leitores e escritores requer pensarmos em que tipo de leitor temos e em que tipo de leitor queremos formar, para que assim possamos escolher os instrumentos-didáticos mais apropriados a serem usados e as estratégias viáveis, sem nos esquecermos, contudo, dos prováveis choques, entraves e perigos que uma viagem por essa rota pode ocasionar.

Essas considerações se fazem presentes no próximo capítulo, onde buscamos construir uma rede de aprendizagens baseada nas etapas do método recepcional, via prática situada e multiletrada, que envolve as culturas do indivíduo, análises e reflexões para se chegar à apreensão de novos conhecimentos. Ao estabelecermos tais relações, deslocamos o aluno da condição de leitor frágil para a de um *leitor sólido*. Esse navegar será feito a partir das apropriações, vivências e relações construídas entre o modo de engajamento contar, com o uso do clássico adaptado e do modo interagir, com o uso das redes sociais, *WhatsApp* e *Twitter*.

3 CLASSICOS ADAPTADOS E REDES SOCIAIS: *INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO PARA O JOVEM LEITOR*

A escolarização do texto literário via pedagogia dos multiletramentos coloca em cena inevitavelmente uma versão escolar muito próxima da versão social – não-escolar. (LERNER, 2002). Para tal, precisamos partir do conhecimento dos leitores que temos em nossas escolas e caminhar em direção aos leitores que queremos formar.

Estudos e pesquisas das experiências leitoras detectaram a existência em nossas salas de aula de um *leitor débil* (nomenclatura estabelecida pela sociologia da leitura), que tem:

[...] uma biblioteca pessoal pobre e uma prática escassa de relação social com os livros (empréstimos, recomendações ou conversas). Sua capacidade de construir um discurso sobre as obras lidas é elementar, de maneira que, depois de dez ou quatorze anos de cultura escolar lidando com livros, não consegue usar termos específicos para caracterizar suas leituras e preferências (COLLOMER, 2007, p. 50-51).

Sabemos que os problemas envolvidos na formação do leitor ultrapassam as práticas escolares e caminham em muitas direções. Detendo-se entretanto, no papel da instituição nesse processo, podemos inferir que as formas como tais ações são desenvolvidas podem vir a favorecer ou prejudicar tal formação leitora. “Em nome da literatura, procedimentos muito usados nos livros didáticos [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto, definitivamente” (WALTY, 2011, p.51).

Saber usar e tirar proveito de tais materiais, de forma a aproximar o aluno do texto é tarefa primordial para o docente de língua portuguesa. Isso pode ocorrer através do ensino dos comportamentos do leitor e do escritor uma vez que, conforme observa Lerner, (2002, p. 62): ao fazer isso, estaremos considerando duas dimensões, extremamente importantes para a ampliação das competências dos aprendizes: “a dimensão social – interpessoal, pública – e [...] a dimensão psicológica – pessoal, privada.” Tais comportamentos, por serem considerados conteúdos, precisam e devem ser ensinados.

Se orientados de forma adequada, esses conteúdos podem vir a fazer a diferença na mudança do perfil do *leitor débil* para o de *leitor pescador*, que segundo

Colomer (2007) é aquele que se sente instigado pelo texto, que constrói diálogos e produz sentidos a partir de uma escuta atenta e de olhos sensíveis. Um leitor que age de forma silenciosa em alguns momentos, meditativa em outros, mas sempre inspirado. Um leitor que lê o texto pelo avesso, desmonta-o para depois reencontrá-lo de uma forma sempre nova, sempre viva. É como bem disse Marta M. da Costa em **Velhos assuntos, caras novas** (2004, p.103), ao se reportar ao exercício da leitura: “os livros são como rios: jamais mergulhamos neles do mesmo modo mais de uma vez.”

Interessante notar que por serem construídos a partir das dimensões sociais e pessoais, os comportamentos leitores e escritores também se modificam com o passar do tempo e dão origem a novos protocolos de leitura, fundamentalmente pelo surgimento dos novos gêneros midiáticos (twits, posts, fanclips, hipertextos) que possibilitam ao leitor enriquecer seu conhecimento a partir de questionamentos, aceitações, discordâncias, seleções de links e entre o que se lê e o sentido individual e particular que se pode dar ao ato.

Além do mais, conforme nos afirma Rojo (2012), a leitura realizada nesse novo suporte textual vem provocando rompimentos também nos limites estabelecidos historicamente entre leitor e autoria: “poderíamos aqui, não mais falar de um leitor-autor, mas de um *lautor*”, que coloca em xeque as relações existentes entre autor, leitor e texto.

3.1 CLÁSSICO ADAPTADO & LEITOR-PESCADOR: UM ENCONTRO PRECI(O)SO

Fazer com que o aluno-leitor vá, gradativamente, construindo sua história de leituras e se deslocando do status de leitor débil para o de leitor-pescador implica no que o GNL (*apud* ROJO, 2013, p. 29), chamou de *prática situada*, ou *aprendizagem situada*. Nela, o docente faz uso de algo “preciso” na vida do aluno: suas coleções, designs de significados, referências, interesses e modos de vida para, por meio de instrução aberta, da compreensão e análise, ou seja, do desenho (trabalho realizado nos processos semióticos a partir do que se tem disponível), o discente se posicione criticamente e chegue à produção de uma prática transformada – “preciosa” – seja de recepção ou de produção/distribuição (redesenho).

Toda leitura é viagem. Se bem mediada (leitura escolarizada) poderemos vir a ter como resultado, um viajante bem satisfeito e com ímpetos a realizar novos itinerários cada vez mais longos, diversos, surpreendentes... pois, como bem sinaliza Feijó (2010 pág. 17), “não há leitor pleno que se satisfaça com um único tipo de texto, uma única linguagem, um único estilo. Ser leitor de literatura é querer sempre mais.”

Selecionamos como rota nessa viagem literária, o trabalho com os clássicos por acreditarmos estar assim ofertando ao aluno, a possibilidade de conhecer um patrimônio de leitura valiosíssimo (mesmo que enquanto adaptado), que foi se acumulando pelos séculos afora: “um legado riquíssimo que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito. Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence” (MACHADO, 2009, p. 18).

Ítalo Calvino, na obra **Por que ler os clássicos** (2007, p. 9-16), elenca catorze propostas de definição para o que viria a ser um clássico, construindo em paralelo, fortes justificativas para a necessidade de tal leitura. Buscando mostrar que tais proposições também podem – quer como apoio, ou como princípio reflexivo – nos levar à leitura dos clássicos adaptados, analisamos algumas delas e ampliamos simbolicamente, num exercício de leitura-pescaria, o título da obra para *por que (também)ler os clássicos adaptados*.

A primeira justificativa selecionada nos mostra que os clássicos são aqueles “livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições de apreciá-los” (CALVINO, 2007, p. 10). Essa definição, talvez seja a que melhor defina a importância da leitura de um adaptado pelo jovem aluno. Funcionando como ponte entre o perfil de leitor que temos e os referenciais culturais que possam atraí-lo, a abordagem do adaptado reconstrói espaços para a formação literária, principalmente porque possibilita a circulação das obras clássicas distantes, tanto em matéria de tempo quanto de convenções linguísticas e estéticas; oportuniza uma leitura diferente, menos densa e mais prazerosa e convida o leitor para conhecer o original, mesmo que isso venha a acontecer posteriormente, quando os comportamentos do leitor já estiverem prontos para tal, ou seja, nas melhores condições para a leitura.

Ilustra essa questão um depoimento que o escritor Mario Feijó dá em seu livro⁵, no qual narra que uma professora o havia obrigado a ler Dom Casmurro para fazer uma prova. O resultado foi, segundo ele, um grande trauma: “durante oito anos, dos doze aos vinte, eu me recusei a ler qualquer coisa escrita pelo Bruxo do Cosme Velho. Passei pelas aulas de literatura do Ensino Médio sem ler nada do homem” (FEIJÓ, 2010, p. 153). O autor conclui seu depoimento informando que, anos depois, ao se deparar com a melhor tradução da obra *O corvo*, de Edgar Allan Poe, feita por Machado de Assis, foi tomado por um desejo imenso de ler outras obras do *bruxo* e, em uma semana, havia devorado os melhores títulos do autor, com satisfação e encantamento.

O que Feijó evidencia nesse relato é que, por melhor que seja o livro, a leitura dele só será de fato proveitosa, quando o leitor estiver preparado para ele, reconhecendo-se nas páginas que lê: “não se trata de imposição do gênero. Cada um tem seu gosto, cada aluno tem seu próprio ritmo de amadurecimento, cada ser humano tem sua trajetória de vida” (Ibid., p. 154).

Em outra definição, Calvino pontua que “nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações” (CALVINO, 2007, p.12). Entendendo a adaptação como uma forma de interpretação, poderíamos inferir que o autor não é favorável a essa forma de leitura, uma vez que, para ele, os mesmos podem servir como uma “cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendem ser mais do que ele.”

Cabe aqui refletirmos sobre a importância das obras adaptadas para a cultura ocidental. Hutcheon (2013, p. 24), questiona o olhar da crítica acadêmica para as adaptações que geralmente as percebem como materiais secundários, derivativos e culturalmente inferiores. Mas se assim os são, porque se fazem cada vez mais presentes em nossa cultura? “Por que, as adaptações totalizam 95% de todas as minisséries e 70% dos filmes feitos para a TV que ganham Emmy Awards?” Levando essa discussão para o âmbito escolar, poderíamos questionar porque tantas editoras (além do valor mercadológico) incorporam ao seu catálogo literário tantas possibilidades de leitura para com o clássico adaptado?

⁵ O livro, intitulado **O prazer da leitura**, traz uma análise detalhada de como a adaptação de clássicos pode ajudar a formar leitores.

Dentre as muitas justificativas possíveis, elencamos o fato de que, ao reduzir o prazer da surpresa, da descoberta e do encantamento a apenas um material leitor específico, estaríamos por tabela, caminhando a uma certa forma de censura e a uma única forma de se ler. Há muitos clássicos que não chegarão (seja por escolha, por falta de oportunidade ou outro motivo) a fazer parte do acervo de uma determinada comunidade leitora. No entanto, ao passar pelo processo de transmutação de suportes, esses mesmos materiais passam a integrar a história de leitura dos sujeitos, gerando prazer e produzindo sentidos igualmente necessários à formação leitora.

Dando continuidade às análises das definições do escritor, encontramos uma que põe o clássico num lugar de destaque e honraria frente aos demais títulos: “um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia” (CALVINO, 2007, p. 14). É claro que os clássicos são grandes e importantes patrimônios da leitura e, que por isso, possuem lugar garantido em qualquer coleção. O que gostaríamos de assinalar aqui é que, além dos clássicos, outros materiais também merecem esse destaque. A riqueza de uma leitura não se dá em face a posicionamentos, lugares determinados ou nomenclaturas especiais. Mesmo porque, no caso específico do adaptado, o fato de ser o segundo não o reduz a um lugar de inferioridade, tampouco, por ser o primeiro e identificado como cânone, eleva um clássico à posição de original. Toda leitura é única. Cada uma nos traz um prazer diferente, uma aprendizagem especial que opera em nossa memória e contribui – em maior ou menor grau – para enriquecimento pessoal e construção identitária. É como explica Machado (2009, p. 134-135):

[...] não há dois leitores iguais. [...] uma das maravilhas da leitura é dar a cada um seu espaço individual. Em qualquer idade. [...] Simplicidade não é superficialidade. Se a camada de cima [...] pode parecer tão cristalina que dê a impressão de águas rasas, preste atenção. Lá embaixo pode haver refúgios e tocas, redemoinhos e abismos.

Percorrendo ainda esses conceitos, interligamos aqui três proposições que para nós, se complementam: “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira”; “toda primeira leitura de um clássico é na verdade uma releitura” e “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.” Essas três concepções, poderiam ser tranquilamente transportadas para os

clássicos adaptados sem nenhum prejuízo nem exagero. Embasados na teoria de Hutcheon (2013, p. 25), acreditamos que, ao experiencarmos a leitura de um clássico adaptado enquanto repetição, ou seja, como releitura, o prazer estará naturalmente presente: “parte desse prazer advém simplesmente da repetição com variação, do conforto do ritual combinado à atração da surpresa. O reconhecimento e a lembrança são parte do prazer (e do risco) de experienciar uma adaptação.” Já ao experiencarmos essa mesma obra, enquanto leitura primeira, incorporamos a ela uma gama de curiosidades, expectativas e deleite. “Se a obra adaptada é canônica, podemos a rigor, não conhece-la diretamente, mas é possível contar com uma ‘memória cultural geralmente disponível’. Seja como for, tendemos a experienciar a adaptação através das lentes da obra adaptada (HUTCHEON, 2013, p. 168).

Em ambos os casos da vivência leitora do adaptado, o “fantasma” do original que circula em cada um, exerce uma forma de poder mágico que nos induz à leitura. Como leitura enquanto repetição, a confiança que advém do conhecimento sobre o que está por vir gera conforto e entendimento; os diálogos intertextuais enriquecem a leitura e a possibilidade de preencher as lacunas fazem com que essa leitura seja sempre “descoberta” e “releitura” e que, ainda assim, conserve espaços para o não vivido.

Como leitura primeira, o material adaptado conseguiu encontrar na escola um nicho profícuo, ocasionando numa forma de prazer intitulada por Hutcheon (2013, p. 162) como “prazer da acessibilidade que direciona não apenas a comercialização das adaptações, mas também o seu papel na educação. [...] Os professores e seus alunos formam um dos principais públicos da adaptação.”

Por focar nas referências culturais do leitor presente nas salas de aula, muitos desses “fantasmas” que povoam o universo adaptado vem se transformando em *avatares literários*, termo cunhado por Cosson (2014 b, p. 15), para explicar uma nova forma de alargamento vivida pela literatura atualmente, “ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística.”

Essas múltiplas semioses enriquecem as possibilidades de leitura, interação e produção, resultando também numa constante descoberta a cada ato de ler, num jogo que se renova a cada capítulo, em cada obra. Nessa linha, temos as adaptações em quadrinhos, os jogos na *internet* sobre clássicos, as redes sociais como espaços de circulação de posts e de discussões sobre autores e obras literárias, e os contextos midiáticos inseridos na própria trama das obras.

A título de ilustração, temos a adaptação do livro “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, da Série Descobrimos os Clássicos da Editora Ática, cujo título é **O Ataque ao Comando P. Q.** e que tem como personagem principal um expert em informática que possui a missão de encontrar o hacker que se inspira em Policarpo Quaresma para projetar ataques e invadir os computadores da prefeitura. Já a Editora Scipione, a partir do projeto de clássicos adaptados, intitulado Reencontro Literatura on-line, elaborou atividades interativas envolvendo, *quiz* literários e concursos de vídeos.

Como última análise dos conceitos expostos por Calvino (2007, p. 13) temos o que expõe uma relação individualizada entre texto e leitor: “o ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.” Acreditamos que a relação afetiva construída entre o livro e o sujeito que dele se apropria e constrói suas próprias coleções caminhou ao encontro do objetivo maior desse estudo que foi o de promover encontros entre o texto literário e o jovem leitor. Os critérios de escolhas para essas coleções são realmente muito particulares e funcionam não só com o clássico, mas com qualquer material de leitura que toque o leitor de forma especial.

Uma pesquisa feita por Gabriela Rodella⁶ e publicada na Revista Galileu, comprovou que livros de ação, aventura, e aqueles que dão origem a seriados, filmes, videogames e livros românticos, estão entre os mais lidos pelos adolescentes. Em vista desse resultado, a pesquisadora sugere que a escola use essa literatura de entretenimento, partindo dos relatos, debates e discussões, para poder se chegar às leituras mais complexas. Ou seja, que se comece uma abordagem literária que atenda ao horizonte de expectativas da turma para que, gradativamente, seja introduzido outras vivências literárias, num processo de *ampliação de horizontes*, de convite e desafio que levem o leitor a assumir um lugar, a exercer um papel, a agir sobre o texto, ao mesmo tempo em que permita que o texto também aja sobre ele, proporcionado dessa forma múltiplos e prazerosos encontros: do leitor com o texto, do leitor consigo mesmo, do leitor com o outro e do leitor com o mundo.

Esse navegar de informações por todos esses conceitos teve por propósito mostrar que a leitura de um adaptado, sob nenhuma circunstância, fere a de um clássico já que, conforme afirma Carlos Heitor Cony, adaptador de muitas obras

⁶ Doutora em Educação pela USP e autora da tese “As práticas de leitura literária de adolescentes e a Escola: Tensões e Influências”

literárias: “não existe uma relação de rivalidade entre os dois. Pelo contrário, a adaptação presta um tributo ao original.” Isso posto, o que buscamos foi utilizar o material adaptado como instrumento de leitura que pode facilmente se incorporar às novas coleções dos alunos leitores que temos e proporcionar interessantes atividades didáticas, fazendo-os deslocar-se do papel de leitor débil para o de leitor-pescador, principalmente se atrelarmos tais atividades aos artefatos digitais disponíveis e que representaram mudanças significativas nas maneiras de ler, pensar, produzir e fazer circular textos na sociedade.

Se conseguirmos trilhar esse caminho, estaremos enfrentando sabiamente um grande desafio vivido pela escola contemporânea que é o de trabalhar com novas/outras formas de ler o texto e exercitá-lo a partir de um diálogo eficaz entre literatura, instrumentos de interação online e aprendizagem colaborativa. Nesse novo encontro, o aluno navega virtualmente e vai galgando mais um degrau na evolução do sujeito leitor que se faz tão necessário no mundo moderno.

3.2 TWITTERATURA – ESPAÇO PARA ENCONTROS LAUTORES

Mudanças não determinam apenas rupturas, mas também continuidades, desde que adaptações sejam feitas. A difusão do DVD aposentou os videocassetes, da mesma forma que os *pendrives* decretaram o funeral dos disquetes:

[...] a lógica do capitalismo, fundada na obsolescência programada, sugere que o livro não vai desaparecer, porque encontrará seu nicho no sistema. [...] os escritores temem que, com o fim da era do livro, desapareça a arte que são capazes de criar. Porque ela tomará configuração completamente diferente, se dispuser dos meios como os que lhe são oferecidos, hoje de tão difícil manipulação, dada a dimensão e os pré-requisitos técnicos...” (ZILBERMAN, 2001, p.118-119).

Os artefatos digitais permitiram aos sujeitos vivenciar novas configurações de interação muito mais variada do que qualquer uma das formas antigas do livro, nos conduzindo atualmente a um duplo desafio: saber viver esses multiletramentos, sem perder nossa identidade enquanto seres humanos.

Encontrar-se em meio a todas as tramas, fios e redes que delimitam o mundo da modernidade líquida, conforme nomenclatura usada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2004), tornou-se uma grande problemática, uma vez que, segundo

o autor, a sociedade atual está caracterizada por ações tão rápidas e volumosas, que terminamos perdendo as referências do que é emoção. A liquidez nas relações nos projetam a existências interativas, mas solitárias, temos muitos amigos conectados através de fibra ótica, mas a interação é virtual. As emoções são expressas através de símbolos inseridos em *chats*, não se tem mais a emoção do olho no olho, suor na palma da mão, o afago de um abraço.

Saber situar-se em meio às mudanças que ampliam e recontextualizam os limites de tempo, espaço e cultura, buscando tirar proveito do melhor que essa desterritorialização possa oferecer, sem contudo, se perder da essência humana, dos valores e vínculos reais que unem a todos é o caminho a ser seguido, caso contrário, correremos o risco de cair num mundo onde as crenças, valores e sentimentos não mais se solidificarão, mudarão sempre antes de se tornarem hábitos:

[...] nada de 'amor à primeira vista' aqui. Nada de apaixonar-se [...] Não se deixe dominar nem arrebatado. E acima de tudo, não deixem que lhe arranquem das mãos a calculadora. [...] A convivência é a única coisa que conta e isso é algo para uma cabeça fria, não para um coração quente. [...] Se notar alguma coisa que você não negociou e para a qual não liga, saiba que é hora de 'seguir adiante'. É o tráfego que sustenta todo o prazer. (BAUMAN, 2004, p19).

Não há como negar que a vida online alterou nossa percepção acerca das relações, mudando desde a própria concepção do que é se relacionar – com a máquina, com o outro, consigo mesmo, até a forma como lemos e escrevemos no qual a tela, passou a representar um “novo espaço de escrita, trazendo significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p. 151).

Em decorrência desse fato, as máquinas como o computador e o celular, passaram de simples instrumentos de recepção para grandes suportes de produção colaborativa, inculcando a falsa ideia de que estar presente no mundo, equivale-se a estar conectado com ele. Estar online passou a ser para muitos, condição básica para se sentir vivo. E é assim que máquinas que serviam antes como auxílio para uma vida melhor, mais confortável e prática, transformaram-se em elementos imprescindíveis para a vida, sem os quais se perdem as referências, se apagam as identidades: “na verdade você não iria a lugar nenhum sem o celular[...] Encasulado numa teia de

chamadas e mensagens, você está invulnerável. As pessoas ao seu redor não podem rejeitá-lo, e mesmo que tentassem, nada do que realmente importa iria mudar” (BAUMAN, 2004, p.37).

Nesse emaranhado de fios e redes fomos construindo novas tramas textuais e fazendo surgir novos gêneros que passaram a espelhar muito dessa nossa forma de inter-relacionar-se em vários níveis e com vários interlocutores (interfaces, ferramentas, usuários, redes...). Mais do que vivermos em interação, passamos a viver em colaboração, proporcionando um novo entendimento frente às esferas de poder preestabelecidas, sejam elas relacionadas à comunicação e informação ou aos bens culturais imateriais: ideias, textos, discursos etc. Essas estratégias terminaram gerando um novo padrão comportamental, conhecido como *netiqueta* – “conjunto de comportamentos aceitos e esperados por parte dos usuários da Internet, em seus espaços de interação” (SOUZA, 2014 p. 110).

As relações com as máquinas e os novos protocolos de leitura deram vida ao que Rojo (2013, p. 20), denominou como sujeito *lautor*, alguém que desempenha com proficiência a ação de ler e escrever concomitantemente, numa mesma situação e num mesmo suporte:

[...] em meios eletrônicos [...] com troca de ideias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta (Ibid., p. 111).

A proximidade virtual deu ao *lautor* a liberdade para se expressar, elaborar e compartilhar ideias, textos e discursos; criar redes de seguidores, ter amigos via mídia social e interagir com todos eles, quer de forma síncrona ou assíncrona, edificando cooperativamente, um modelo explícito de conhecimento e aumentando quantitativamente o seu capital social. Em contrapartida, essas mesmas habilidades fizeram

[...] a balança pender decididamente em função do afastamento, da distância e da imaginação. Ela anuncia (ou pressagia?) uma separação final entre o ‘fisicamente distante’ e o ‘espiritualmente remoto’. O primeiro não é mais condição para o segundo. Este agora tem a sua própria ‘base material’, high-tech, infinitamente mais ampla, flexível, variada, atraente e preche de aventura do que qualquer rearranjo de corpos materiais. E a proximidade física tem menos chance do que nunca de interferir no afastamento espiritual. (BAUMAN, 2004, p 38).

O déficit no desenvolvimento das competências socioemocionais, provavelmente causada pelo isolamento que todas essas relações virtuais exigem, “parece ter ocorrido em detrimento da aquisição da habilidade de relacionamento interpessoal [...] especialmente em função da falta de expressividade na comunicação verbal.” (FURTADO, 2004, p. 104). Tal característica transformou a geração atual numa “geração silenciosa”, em função de falar pouco e ouvir menos ainda o que comprometeu, o mesmo capital social do indivíduo.

Buscar o equilíbrio entre esses pontos, aproveitando o que cada um tem de potencial significativo, representará a linha tênue que marcará o desenvolvimento pleno da qualidade da interação e das habilidades que podem ser adquiridas tanto pela colaboração vivida entre os pares como pela tutoria de alguém mais experiente, independente do suporte em que ocorra. Faz-se imperioso assim, a instauração de um novo *ethos*⁷, que consiste, segundo Rojo,

[...] em uma realidade de maior participação entre as pessoas, mais colaborativa, marcada por características mais distributivas do que as dos letramentos convencionais. Por conseguinte, suas regras e normas são mais fluídas e menos formatada, o que implica então, um novo tipo de mentalidade. (2013, p. 66).

Esse *ethos* interfere diretamente no capital social construído pelo *lautor*, uma vez que caminha em direção aos dois elementos listados por Bourdieu (2010, p. 489), como característicos do capital que se constrói, que são “as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede; e a quantidade e a qualidade de recursos do grupo”. O primeiro elemento coloca em evidência a importância das trocas materiais e simbólicas, mediadas pelo reconhecimento da proximidade dos indivíduos. Ou seja, para essas redes serem consideradas efetivas, precisam proporcionar aos sujeitos a sensação de pertencimento, de acolhimento. Já o segundo elemento procura mostrar que o volume de capital social de um sujeito está diretamente relacionado às extensões relacionais que ele pode mobilizar e que perpassa pelas “diferentes formas de capital (econômico,

⁷ *Ethos* é uma palavra de origem grega, que significa "caráter moral". É usada para descrever o conjunto de **hábitos ou crenças** que definem uma comunidade ou nação. Fonte: <http://www.significados.com.br/ethos/>

cultural ou simbólico) que é propriedade exclusiva de cada um dos agentes a quem o indivíduo está ligado” (BOURDIEU, 2010 p. 489). Sob esse aspecto, quanto maior e mais diversificada forem as relações de um sujeito, melhor será o seu capital social.

É por acreditarmos que a escola pode contribuir favoravelmente para esse novo ethos, compondo, ampliando e melhorando o capital social dos seus atores e exercendo a função de uma mediadora mais qualificada, que ampliamos o conceito do *lautor*. Nesse estudo, ser *lautor* perpassa por alguém que, a partir da associação e otimização dos comportamentos vivenciados nas práticas da sala de aula e nos ambientes virtuais, lê e escreve simultaneamente, intervindo diretamente no processo de construção e encaminhamento de sentidos, e que pode vir a beneficiar-se e evoluir, caso consiga construir um equilíbrio entre as “redes” da vida online e presencial, individual e coletiva, repletas de signos e modalidades linguísticas (som, fala, imagem estática, em movimento...).

Caminhamos assim em direção a um *lautor sólido* – aqui usado para se contrapor às mazelas da modernidade líquida expostas em Bauman (2004) – que sabe transitar entre a vida “on” e “offline”, com todas as suas interações, colaborações, possibilidades e conhecimentos, mas que também é permeado pelo estabelecimento de vínculos que só acontecem com/pela presença; com/pelo toque; com/pelo olhar afetuoso: um olhar sensível, reflexivo e perceptivo, que faz com que possamos desenvolver “nossas capacidades humanas, nos inserindo no mundo, refletindo e sentindo quem somos nós, o mundo a nossa volta e as relações que travamos” (FURTADO, 2014, p 18).

As redes sociais funcionam assim como instrumentos para a construção desse *lautor sólido* e se fizeram presentes no trabalho através da proposição de tarefas diversificadas envolvendo leituras, pesquisas, produções e postagens de hipertextos no *Twitter* e *WhatsApp*. A escolha dessas duas redes parte de critérios específicos e que transformam cada uma em grandes suportes de construção de aprendizagens. Do *Twitter*, temos a diversidade dos elementos que o caracterizam e que o convertem num mister de rede social, blog e mensageiro instantâneo. Do aplicativo *WhatsApp*, temos a sua popularização entre os jovens alunos, seu forte poder de interação e a rapidez com que as mensagens circulam.

De acordo com Piva Jr. (2013, p.86), em votação promovida pelo *Centre for Learning & Performance Technologies*, o “*Twitter* foi considerado a melhor ferramenta para a educação, pelo terceiro ano consecutivo.” Devido às várias possibilidades de

interação, essa rede favorece um trabalho didático sob múltiplos ângulos: as suas propriedades de atualização frequente, geralmente disponibilizadas em ordem cronológica inversa, associadas ao fato de ser possível comentar determinada postagem, viabilizam o seu uso enquanto blog; a criação de um perfil, de seleção de contatos para seguir, interagindo através dos posts (visíveis publicamente, ou somente pelos seguidores, conforme configuração) ou de mensagens privadas, oportuna o seu uso enquanto rede social; e o oferecimento de uma forma de comunicação curta (140 caracteres), com a possibilidade de ser direcionada a uma única pessoa ou a várias, o aproxima dos mensageiros instantâneos (SMS via celular, por exemplo).

Assim como os blogs, o *Twitter* amadureceu e hoje é utilizado não só para banalidades, mas também para noticiar e formar opiniões. Ao lado do *Facebook* e do *Instagram*, ele pode ser considerado um ponto de encontro para a *twitteratura*, no qual leitores, autores e mediadores da literatura digital, podem destacar a obra de importantes escritores e gerações, como também construir suas próprias narrativas online. Quem acompanha e vivencia essa rede social, pode comprovar que ela é porta de entrada para leitores, escritores e críticos, ajudando na democratização do consumo e da literatura.

A proposta lançada nesse estudo foi a de usar o *Twitter* em suas várias possibilidades. Partindo da construção de uma conta pessoal em paralelo com a do grupo, foram vivenciadas leituras, análises, postagens, comentários e jogos narrativos, todos mediados pelas leituras do clássico adaptado. Os *tweets* – respostas disponibilizadas em tempo real e sem filtros – à pergunta *What are you doing?* (*O que você está fazendo?*), por variarem bastante, transformam essa rede num espaço criativo e interessante, e funcionaram como basilares na vivência da rede enquanto espaço interativo, propiciador de aprendizagens e de construção e estabelecimento de vínculos. Exercitamos também a transmutação da narrativa adaptada para o gênero microcontos e subsequentes postagens em rede (twittecontos), assim como usamos esses gêneros enquanto suportes para a vivência do jogo narrativo interativo, aqui nomeado como *twittegame*.

Apesar dos microcontos não terem nenhuma teoria literária que os fundamentem, os mesmos são conceituados como narrativas curtas que tem por elemento essencial a concisão: deve-se transmitir uma mensagem clara utilizando poucos recursos. Há teóricos que tentam defini-los, adotando o número de caracteres

como parâmetro – nanocontos teriam até 50 letras, sem contar espaços e pontuação; microcontos, até 150 caracteres e minicontos, até uma página. Segundo artigo publicado na revista *Língua Portuguesa* (abril, 2010), o uso de 140 toques do *Twitter*, por estar cada vez mais se estabelecendo como marca difusora da microliteratura, acabará impondo este limite como padrão.

O sucesso desse gênero consiste em sugerir interpretações, dar asas ao imaginário do leitor, pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento. O que está escrito representa apenas uma pequena parte da narrativa, o resto deve se formar na imaginação do leitor, permitindo assim novas e múltiplas interpretações. Essa micronarrativa, por incorporar ingredientes do nosso tempo como a velocidade e a condensação; a veiculação em celulares, rodapé de e-mails, camisetas, postes etc., facilitam a leitura (ônibus, metrô e nas telas do computador) e configuram-se como um ótimo exercício de escrita, criatividade, diversão e síntese, além de poder despertar o desejo da leitura para aqueles que não a tem de forma mais íntima.

Ao nos apropriarmos de todas as especificidades do gênero e vivenciá-las a partir de várias estratégias no espaço da twitteratura, propomos aos alunos experienciar uma prática mais imersiva, tanto sob a forma física quanto mental e os convidamos a fazer parte de um grupo com outros públicos. O *twittegame*, por exemplo, exigiu o deslocamento de quem joga, da função de apenas interprete, para o de protagonista e diretor, onde cada resposta devia ser rápida, demandando a boa coordenação das mãos com os olhos, bem como o encadeamento dos textos, ações que conduziam à aprendizagem das habilidades latoras.

Por considerarmos a importância de aproximar práticas escolares das sociais, encontramos nas narrativas interativas, trabalhadas a partir da leitura literária, indícios suficientes que nos possibilitaram observar até que ponto cada jogador/leitor se envolveu na história, como ele percebeu cada personagem, que mudanças ele gostaria de ter feito no desenrolar da trama, quais relações ele pode fazer entre o contexto da narrativa e o seu mundo, entre outros aspectos:

[...] os públicos tem de aprender novas estratégias de navegação e aceitar um relacionamento novo e modificado com o criador da obra; em troca recebem novos tipos de contato com mundos ficcionais e virtuais que podem

inspirar tanto certo espanto tecnológico quanto uma maior imersão física e cognitiva (HUTCHEON, 2011, p. 187).

Em relação ao aplicativo *WhatsApp*, é fácil constatar que o seu uso se popularizou de tal forma, que já podem ser observadas algumas estratégias de utilização pedagógica, principalmente como suporte para desenvolver atividades de leitura e produção textual. Tal ferramenta, além de comum entre a maioria dos jovens estudantes e de fácil manuseio, favorece a interação entre o professor e os estudantes e estes entre si. Na proposta, ela serviu de ponto de apoio para o que se estava produzindo, oportunizando a todos os envolvidos a troca de sugestões, ideias, correções e novos links para acesso e leitura.

3.3 O LAUTOR SÓLIDO E AS REDES QUE IMPORTAM

Em meio a todas essas possibilidades de uso dos instrumentos digitais, não podemos nos esquecer que ela provoca mudanças em todas as direções (de posicionamento, de conceitos, de relações interpessoais) e instaura novos papéis na aprendizagem: “se atualmente é possível obter tanto conhecimento na internet, por que aceitamos que ele esteja disponível apenas para uma pessoa, em condição de autoridade?” (NOVA ESCOLA, 2012, p. 81). Talvez esteja aí, um ponto extremamente significativo, no que se refere ao uso das ferramentas digitais no contexto educacional que é o de permitir que educadores, alunos, pais e demais interessados, redefinam posições frente ao conhecimento. Esse engajamento requer envolvimento, experimentação e aprimoramento constante.

Como fonte construtora e ampliadora do capital social do indivíduo, a escola pode vir a desempenhar uma função importantíssima para a qualificação desses sujeitos *lautores*. Para tal, faz-se necessário trabalhar com vistas ao encurtamento das distâncias culturais que vem comprometendo a harmonia educacional, gerada, principalmente pelo descompasso entre os seus pares, consoante comprova Barreto, (2014, p. 19) ao pontuar que “temos atualmente um aluno vivendo plenamente no século XXI, um professor no século XX e uma escola no século XIX, todos convivendo ou tentando se entender no mesmo ambiente escolar”, com base nos dados do censo escolar brasileiro de 2010:

[...] há apenas 1,9 milhões de docentes atuando nas salas de aula do Brasil, ministrando aulas no Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio), para algo em torno de 51 milhões de alunos, distribuídos em aproximadamente 194 mil estabelecimentos, e somente 24,31 % dessas escolas de Ensino Básico estão conectadas à internet. (BARRETO, 2014 p. 19).

Os resultados da pesquisa **Retratos do Brasil**, de 2012,⁸ que teve por objetivo medir a intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira confirmaram esse desencontro ao analisar pontos importantes sobre a (não) presença das TIC como instrumento didático. Ao se referir ao material que se lê, os livros didáticos (e de literatura) indicados pela escola, ocuparam a terceira posição, com quarenta e sete por cento de preferência, ao passo que os textos da internet ficaram na sétima posição. Já no que diz respeito ao suporte de leitura, os textos escolares continuaram no topo da lista, com quarenta e quatro por cento de frequência de leitura. No que tange aos objetivos de uso, os números mostraram que dos quarenta e três milhões de jovens pesquisados entre cinco a dezessete anos, vinte milhões declararam acessar a internet todos os dias. No entanto, esse uso se restringe em sua maior parte, (cinquenta e oito por cento) à recreação ou entretenimento. Ao verificar o uso das redes sociais e blogs como instrumentos educativos, os dados denotaram que a instituição ainda está muito aquém da metodologia do conectivismo⁹, ao assinalar que apenas vinte e quatro por cento dos entrevistados usam os sites de relacionamento para atividades ou conhecimentos sobre livros ou literatura.

Todos esses dados evidenciaram a discrepância existente entre a escola e o ritmo do mundo contemporâneo. Relacionar-se e viver em rede é não conhecer limite físico-temporal. O foco de sua formação é a identidade. Ao deixar de ensinar esses saberes aos alunos e mostrar-lhes a importância de uma relação equilibrada entre as redes, a escola não só age em atrito com o que significa hoje aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade, como também abandona esse sujeito às intempéries de uma convivência online, onde relações e interações nem sempre conduzem à lições de vida saudáveis e positivas.

⁸ A pesquisa pode ser vista na íntegra em <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf/8524bcf0-d7b4-4d16-bc42-b90edac8104c/>

⁹ O termo foi extraído de um artigo presente na Revista Construir Nº 78, escrito pela educadora Marita Andrade, no qual embasa a metodologia do conectivismo na teoria da aprendizagem na era digital, desenvolvida pelos pesquisadores canadenses George Siemens e Stephen Downes.

Mudar o foco e reconhecer a qualidade da aprendizagem que pode vir a acontecer nos ambientes virtuais onde a socialização, o contexto e as interações permitem a construção significativa de referenciais particulares, desde que sejam feitas de forma coerente e em harmonia com atividades que promovam o olhar sensível, a escuta atenta e o respeito entre todos é o primeiro passo para a construção do aluno leitor em nossas escolas. No entanto, a grande questão não reside apenas no reconhecimento desses instrumentos enquanto suportes para novas aprendizagens, mas no conhecimento de como fazer uso de tais materiais.

Andrade aponta em reportagem presente na Revista Construir (2014, p.10), que na “escola contemporânea, o tempo de aprender extrapola o horário escolar. O espaço de aprendizagem vai além dos limites da escola. A distância entre professor e aluno se encurta no ciberespaço, abrindo novas possibilidades para a aprendizagem”. Entretanto, muitos professores, por terem sido educados por uma geração de profissionais que não viveram essa explosão tecnológica, não conseguem abolir certas visões de mundo e navegar – no sentido polissêmico da palavra – rumo ao (des) conhecido.

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas salas de aula fazem cair por terra muitas crenças, percepções e valores, gerando conflitos e provocando posturas as mais controversas. Nesse quadro, contemplamos muitos docentes que, por medo do novo e do deslocamento do seu papel enquanto detentores do saber, continuam enraizados às práticas tradicionais, fechando os olhos e ouvidos para a Idade Mídia”, como menciona Gabriel Perissé, em reportagem publicada na Revista Língua e abrindo um abismo cada vez maior entre instituição educacional e sujeitos que dela fazem parte. Outros, se apropriam dos recursos tecnológicos, mas continuam presos a uma concepção excludente e unilateral, que em nada altera a concepção do ensino, a não ser o fato de se ter dado uma aula usando o computador:

[...] programas de apresentação de slides (Power Point) podem transformar um computador em um lindo quadro que não é mais de giz nem é negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber. (COSCARELLI, 2014 p. 26).

Um exemplo interessante acerca da percepção equivocada que ainda reside sobre o uso desses instrumentos enquanto mediadores de aprendizagem pode ser visto na reportagem publicada na Revista Nova Escola¹⁰ a qual discute sobre a proposta de lei que estaria em análise na Câmara dos Deputados e que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares e tablets, nas salas de aula da educação básica e superior de todo o país. A justificativa da proibição está centrada na ideia da preservação da essência do espaço pedagógico, uma vez que o uso de tais equipamentos desvia a atenção do aluno para o trabalho didático que o docente está realizando. A lei estabelece, no entanto, que esses aparelhos podem vir a serem usados, desde que haja uma finalidade didática para tal.

Além de viver com todas as turbulências que permeiam o uso dos recursos tecnológicos enquanto suportes mediadores de aprendizagens, a escola ainda precisa saber lidar com as barreiras presentes nessa era da modernidade líquida, caracterizada, segundo Bauman (2001, p. 7), pelo efeito da temporalidade. Os ajustes dos indivíduos a essa sociedade, cada vez mais seletiva econômica e socialmente, vem suscitando convicções e estilos de vida que se dissolvem facilmente. E assim, vamos vivendo como se estivéssemos em suspenso, sem referências concretas, nem verdades que nos identifiquem. As redes sociais, com todas as suas possibilidades de interação e comunicação também proporcionaram desencaixes, linhas de fuga, e desterritorializações criando, dessa maneira, grandes confrontos e choques estruturais:

[...] evite abraços muito apertados. Lembre-se de que, quanto mais profundas e densas suas ligações, compromissos e engajamentos, maiores os seus riscos. Não confunda a rede – um turbilhão de caminhos sobre os quais se pode deslizar com uma malha, essa coisa traiçoeira que, vista de dentro parece uma gaiola (BAUMAN, 2001, p. 37).

Buscar o equilíbrio entre as redes virtuais e as concretas de forma a promover aprendizagens expressivas, ampliar autoconfianças e fortalecer autoestimas, elevando o aluno ao status de sujeito lautor sólido, é um grande desafio para a escola. E isso não pode ser feito de maneira exclusiva, onde se faz de conta que os instrumentos digitais não existem e que não interferem na forma como os alunos

¹⁰A reportagem pode ser lida em <http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2015/04/07/celular-em-sala-de-aula/>

pensam e percebem o mundo, pois como bem disse a especialista em Psicologia da Educação, Catarina Iavelberg, na reportagem da Revista Nova Escola (2015): “a escola que se empenha em inquietar o jovem, confrontando-o com questionamentos e conteúdos que o ajudam a entender o mundo em que vive, não deve temer a tecnologia, mas problematizá-la”.

Por todo o exposto, essa lei de proibição dos aparelhos eletrônicos portáteis não se sustenta e não nos levará a lugar algum. Muito mais do que conectar conteúdos a aparatos tecnológicos é o pensar docente que precisa estar conectado. Conectado às práticas situadas dos alunos, onde se levam em conta seus interesses, repertórios e modos de vida; conectado ao mundo, aos conteúdos e às culturas que se inter-relacionam, buscando sempre formas de construir pontes entre o que a escola pretende e aquilo que o sujeito deseja ou espera dela, subsidiado por um trabalho com as competências socioemocionais envolvidas em todas essas práticas.

Ferramentas vem e vão, mas a nossa postura frente aos alunos e ao compromisso com a educação fica. Por isso precisamos buscar dinâmicas de funcionamento pelas redes que importam e traçar um conjunto de técnicas e requisitos capazes de maximizar esses espaços de forma a auxiliar o aluno numa navegação tranquila e prazerosa, rumo à aprendizagem contextualizada de fato.

Num futuro não muito distante, esperamos discutir e estudar uma interação que, por tanto mais tecnológica, possa, por isso mesmo, ser mais humana, numa qualidade cognitiva e sensorial que poucas relações de aprendizado costumam apresentar. Pois se há um objetivo último das tecnologias, este é a valorização dos seres humanos. (SOUZA, 2014, p. 122).

Lutar contra um falso conceito de felicidade que, segundo Furtado (2014, p. 112), se encontra no modelo mais recente do celular, na televisão com acesso à internet ou nos softwares que “facilitam” a vida, requer “que ensinemos a interdependência que existe na ação coletiva [...] a consciência da importância e do desenvolvimento de atividades grupais,” mediadas, nesse estudo pela polissemia do texto literário. A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário navega a todo vapor. Por ela, personagens ganham corpo, cenários são construídos, ações são antecipadas, refutadas, questionadas. As lacunas deixadas (ou janelas abertas) pelo texto exercem sobre o leitor um papel preponderante. Debatem-se opiniões, discutem-se pontos de vista de forma cooperativa, estabelecem-se *links* possíveis entre

conteúdos e aprendizagens. Fundamentam-se ideias, compartilham-se saberes e amplia-se o conhecimento de forma a desenvolver o espírito coletivo com fins à construção de vínculos.

Ao linkarmos ambiente real da sala de aula e ambiente virtual como espaços que se interconectam, se complementam e se retroalimentam num processo de colaboração, exercitamos a pedagogia dos multiletramentos a partir de elementos valorizados pelo universo juvenil, mas com interferência planejada e articulada do docente que, conforme teoria vygotskyniana (NASPOLINI, 1996), assume o real papel do mediador entre o conhecimento sociocultural presente na sociedade e o educando, tendo a internet como instrumento. É nessa relação de equilíbrio entre o *ser rede* sem deixar de *ser malha* (parafraseando Bauman) que o aluno se movimenta, a partir da mediação com o outro, da relação dialógica, e do contexto interacional, rumo à constituição de uma identidade lautora sólida que, sendo individual, perpassa também pelo coletivo.

4 PANORAMA DA INTERVENÇÃO: EM BUSCA DE UM OLHAR CARAVELA

Roseana Murray no poema **Receita de olhar**,¹¹ convoca o leitor a *desamarrar* o olhar e perceber as coisas sob um outro ângulo, mais leve, mais sensível, mais belo. Seria assim, a construção de um *olhar caravela*, que vai ao encontro do que Furtado (2014) conceituou como fenomenológico. Partimos assim desse mesmo princípio para situarmos a etapa prática desse estudo:

A prática do olhar fenomenológico requer paciência para contemplar, o que é bastante difícil em um mundo que vive sob a tirania da velocidade e da pressa. Precisamos, como educadores, nos esforçar para desenvolver tal habilidade, pois os vínculos afetivos dependem em muito de nossa habilidade de olhar e ver o outro do modo mais despido possível de pressuposições. (FURTADO, 2014, p. 18).

Dessa forma não podemos nos esquecer que, por traz da pesquisa científica e da relação teórico-prática, deve existir sempre um olhar sensível e afetivo para com os sujeitos participantes. É esse olhar que nos permite tecer aproximações, nos dá flexibilidade para acatar pontos de vista divergentes, e nos conduz a aceitação sobre os resultados atingidos, ainda que esses venham a ficar aquém do esperado. Ao enxergar esses alunos como sujeitos da pesquisa não podemos deixar de vê-los também enquanto indivíduos, com expectativas, afetividades e marcas identitárias que não podem ser esquecidas nem relegadas a segundo plano, mas ao contrário, precisam ser valorizadas, estimuladas e aproveitadas da melhor forma possível. O aparato teórico que nos conduziu até aqui deixou visível a necessidade desse olhar cuidadoso. A prática não podia ser diferente.

Amparados por esse olhar, caminhamos agora rumo ao panorama da intervenção em que o trabalho se deu e que buscou abraçar os conceitos que são caros à prática da sala de aula que tanto almejamos ver.

¹¹O poema, *Receita de olhar* pode ser encontrado em <http://www.celipoesias.net/moldura44receitadeolhar.htm>

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

Pesquisa-ação é definida por Thiollent (1985, p. 14) como “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Seu surgimento teve por foco a superação da lacuna existente entre teoria e prática, já que o desenho que a delimita nos assegura a intervenção durante o seu andamento e não após o final, quando são examinados os resultados.

Por essa linha de atuação, tanto os pesquisadores quanto os participantes envolvem-se de modo cooperativo e participativo, desempenhando um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Tal característica transforma a pesquisa-ação numa importante estratégia para professores, uma vez que oferece condições para que se compreenda certas situações, planeje melhoras eficazes e explique resultados.

Ao escolhermos essa metodologia, pautamos os procedimentos científicos na reflexão-ação-reflexão sobre a prática da sala de aula, a partir do uso dos clássicos adaptados e dos instrumentos digitais. A fim de se conseguir estabelecer os elos entre ação, conhecimento e pessoas implicadas, Michel Thiollent (1985) diz ser necessário uma ampla e explícita interação (que não se faz sem a construção de vínculos afetivos) entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa, onde ambos saem ganhando, tanto no que diz respeito ao conhecimento, quanto à ampliação das discussões acerca das questões abordadas. A finalidade dessa pesquisa caminhou no sentido de promover mudanças necessárias na cultura escolar, ressignificando o conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem.

Para tanto, o trabalho pedagógico apresentado seguiu um ciclo dividido em quatro momentos, nos quais podemos vislumbrar as nove etapas da pesquisa-ação citadas por Gil (2002). Cada etapa por sua vez, foi desdobrada em um conjunto de atividades que seguiram em paralelo com as pesquisas teóricas e procuraram dar conta dos objetivos elencados em cada uma das fases vividas.

No primeiro momento, selecionamos como campo de investigação a leitura literária e a presença das ferramentas digitais no âmbito escolar. Com base em aparatos teóricos e na experiência docente, formulamos o problema que girou em torno de uma escolarização inadequada com a literatura no Ensino Fundamental II, a qual não partia das culturas de referência dos alunos e não privilegiava os gêneros,

mídias e linguagens usados por essa geração, resultando assim, numa prática didática que não consegue aproximar o texto literário do jovem leitor. Em vista desse problema, elencamos duas hipóteses as quais se situaram na pedagogia dos multiletramentos.

Para a primeira, inserimos o trabalho didático com o clássico literário adaptado como um material que estabelece relações com as culturas locais do estudante, podendo integrar-se assim, às coleções dessa geração. Como segunda hipótese, incorporamos ao espaço presencial de aprendizagem, o trabalho com as redes sociais, em específico o *Twitter*, como complemento significativo para leituras, análises, discussões e produção de conhecimentos. As duas hipóteses tiveram como ponto de intersecção o processo evolutivo do aluno num leitor sólido que se faz em congruência com as redes online e concreta.

Para fundamentar o problema e as hipóteses criadas, construímos o referencial teórico onde se comungaram principalmente, as ideias da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013) e da teoria da adaptação (HUTCHEON, 2013). As reflexões estabelecidas, a partir desses e de outros referenciais, subsidiaram nossas ações, possibilitando assim um efetivo avançar rumo às próximas etapas.

O segundo momento foi caracterizado pela seleção de amostra, coleta, análise e interpretação de dados. Consoante ideias de Gil (2002, p. 146), elegemos os sujeitos que fizeram parte da proposta pelo critério da intencionalidade, “em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores”. Nesse sentido, apontamos duas características que determinaram nossa escolha: conhecimento prévio acerca dos sujeitos e as especificidades do espaço educacional.

O conhecimento prévio acerca da escola e dos sujeitos que compuseram o universo da investigação, representou para nós um fator decisivo para o planejamento da proposta, uma vez que através dele, pudemos comprovar a importância do problema – tanto do ponto de vista da literatura como do uso dos instrumentos tecnológicos. A unidade escolar eleita, embora tenha um bom arsenal literário e uma sala de informática com acesso à internet em ótimas condições de uso, reduz o trabalho nesses espaços à realização de tarefas em grupo, onde se aproveitam as “mesas da biblioteca”, ou às pesquisas no laboratório em sites específicos onde normalmente os alunos “copiam” e “colam”. Assim sendo, o que queríamos era, a

partir da vivência dessa sequência didática, suscitar reflexões docentes produtivas em favor de um uso mais eficaz para esses dois suportes da aprendizagem.

Para coleta de dados, usamos a estratégia da observação, da entrevista individual (professora regente) e do questionário (alunos do 8º ano da Turma A). O conhecimento do espaço escolar facilitou a ambientação, bem como nos permitiu reconhecer a rotina da escola. Já a entrevista e o questionário nos ajudaram a conhecer os interesses e as práticas desses sujeitos, tanto no que disse respeito à prática da leitura literária, quanto ao uso dos instrumentos tecnológicos.

De posse dos dados, fizemos a análise dos resultados em confronto com os informes teóricos, chegando então ao terceiro momento, que consistiu na criação de um plano de ação destinado a enfrentar o problema que foi objeto de investigação.

4.1.1 Fundamentando o Plano de Ação

Se o aluno – conforme detectado no problema da pesquisa – não consegue se reconhecer no material literário usado pela escola, não se encontra nas leituras realizadas e por conseguinte não constrói sentidos para si mesmo via prática leitora, a única saída para a escola é a de repensar o processo de recepção da leitura literária que vem sendo realizada.

Muitas são as maneiras de se pensar essa ação. No entanto, todas elas convergem para um mesmo ponto: propiciar um espaço onde o leitor possa tomar a obra por inteiro e a partir dela, questionar, refletir, sensibilizar-se e criar novos horizontes para si mesmo e para o mundo. É o que salienta Iser (1996, p. 50) quando diz que “é só na leitura que a obra enquanto texto adquire seu caráter próprio. [...] A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor”.

É no trabalho de parceria entre autor e leitor que ocorre a atribuição de sentidos a qualquer texto. O autor oferece pistas do que pode ser interpretado, mas cabe a quem lê buscar os significados, preenchendo as lacunas deixadas. Esse trabalho de recepção da leitura literária, se bem elaborado, pode auxiliar alunos e professores na busca pelo saber, pois enquanto gênero que não busca em primeira instância instruir, informar ou persuadir e detém uma linguagem mais subjetiva, plurissignificativa e polifônica, o literário se faz mais aberto à interlocução. Dessa forma,

[...] a Literatura é então esse espaço de transgressão, estranhamento e liberdade. Ela é transgressão porque não se limita à lógica subjacente aos textos objetivos; é estranhamento, porque nos obriga a romper com o automatismo da vida cotidiana; é liberdade porque sua interpretação é aberta à experiência leitor. (NASPOLINI, 1996, p. 64).

Nessa perspectiva, a Estética da Recepção se mostrou eficiente enquanto estratégia didática, principalmente por termos levado em consideração o fato de que esse método parte, não só da apresentação de grandes textos literários, mas do conhecimento prévio do aluno, utilizando-se de todas as suas leituras de mundo até chegar então, ao novo, que deveria ser desconhecido, mas que após esse processo, torna-se mais fácil e agradável. Sob esse aspecto, ele se aproxima da prática situada abordada na pedagogia dos multiletramentos e que envolve um processo que parte das culturas do aluno, para chegar à apreensão de novos conhecimentos.

Na conferência sobre a história da literatura como provocação para a ciência literária, H. R. Jauss propôs uma inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos, deslocando o foco exclusivo que se tinha sobre o autor e a produção para o do leitor e a recepção. Criava-se assim, um outro conceito para o leitor baseado em

[...] duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão de realidade. (ZILBERMAN, 2004, p.49).

Na obra **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas** (1993), as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar buscaram oferecer ao educador metodologias capazes de serem usadas na educação literária do aluno. Para elas, é fundamental a adoção de um método de ensino que sirva como princípio norteador das experiências educativas, orientando a compreensão e a interpretação do texto. Um desses métodos é o recepcional, que se fundamenta na teoria da estética da recepção. Por intermédio dele, pretende-se chegar ao aluno de forma efetiva, dando-lhe subsídios para uma melhor leitura que será construída passo a passo, objetivando a familiaridade por parte do estudante com textos, escritores e livros, descobrindo assim paulatinamente a leitura como fruição, prazer e não apenas obrigação.

O Método Receptional é composto por cinco etapas, sendo elas: (1) Determinação do Horizonte de Expectativas; (2) Atendimento do horizonte de expectativas; (3) Ruptura do horizonte de expectativas; (4) Questionamento do horizonte de expectativas e (5) Ampliação do horizonte de expectativas. A aplicabilidade dessas etapas convida o aluno a colocar em prática alguns conceitos básicos como: receptividade, concretização, ruptura, questionamento e assimilação.

Conforme Jauss, é o leitor quem garante a historicidade da literatura, sendo o responsável pela atualização dos escritos literários. Essa historicidade não decorre do fato de uma obra ter sido produzida numa certa época, mas sim das circunstâncias em que ela é lida e apreciada. Para que o literário possa seguir atuando é necessário que existam leitores que deem continuidade ao evento leitura: “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (1994, p.23).

As diferentes recepções de um texto relacionam-se com muitos fatores como idade, credos, sexo e classe social que modificam o status do texto e oferece novos critérios para definição do que é ou não é literatura, estabelecidos através do “experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (Ibid., p.24).

Se os leitores fundamentam a recepção das obras literárias, seria lícito concluir que mudam-se os leitores, muda-se a forma de recepção. A evolução do leitor – do débil ao sólido – determina o processo de obsolescência das formas que a tradição valoriza e conhece como literárias. É nesse espaço que o método de recepção se mostra mais apropriado pois permite que partamos das experiências de mundo desses leitores, de suas expectativas e conhecimentos acerca do texto literário, das mídias digitais, das trocas e percepções realizadas via redes sociais, para chegarmos aos questionamentos e possíveis ampliações de aprendizagens e conhecimentos.

Cabe ressaltar, no entanto, que nenhum método se fará eficaz se não refletirmos sobre três aspectos que perpassam pelo trabalho didático literário. São eles: (1) o aguçamento e sensibilidade do professor para com adolescentes que integram o universo do Ensino Fundamental II e que, em sua maioria, veem a escola (e a leitura) de forma distante do contexto em que estão inseridos; (2) estratégias desenvolvidas para essa clientela visando o despertar para um outro posicionamento frente ao livro (e à escola); e (3) o cuidado com as escolhas literárias que são feitas

para o jovem e que muitas vezes, evidenciam o pouco conhecimento do educador acerca da turma que trabalha.

É no mínimo curioso observar que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, tais questões não afligem tanto os docentes. Projetos de letramento interessantes, registros positivos de membros da comunidade escolar e envolvimento dos alunos são algumas comprovações de um trabalho eficaz de leitura nesses segmentos. Todavia, ao chegarmos ao Fundamental II, podemos perceber que esses aspectos parecem assumir caracteres de um fardo árduo e pesado para o professor de língua materna. Buscando encontrar caminhos para o reencontro que tanto queremos, endossamos aqui algumas ideias expostas por Rony Farto Pereira (2004) ao tecer considerações acerca de tal problemática. Para isso, a autora fez uso de três pontos básicos que se cruzaram de forma multidisciplinar.

O primeiro diz respeito à diferença biológica, psicológica, afetiva e social existente entre a criança e o adolescente. Partindo da ideia da concepção da infância ligada à proteção, carinho e amor e da repercussão dessa ideia no contexto escolar, no que diz respeito à leitura, Pereira evidencia que as ciências são menos enfáticas ao abordar a fase da adolescência, mencionando inclusive que os estudos de Piaget pouco abordam a etapa da moralidade autônoma – passagem da infância para a vida adulta. A autora expõe que o jovem, salvo algumas exceções, é tratado como alguém que não possui mais fantasias e, por isso, a leitura assume um caráter de habilidade, conhecimento e não de vivência de emoções: “a leitura proposta pela escola parece querer ser outra coisa além do encontro do jovem consigo mesmo, e servir para outros fins que não somente a humanização do ser e o caminho para sua emancipação, como se propõe à criança” (2004, p. 60).

Entre esse não saber o que fazer com ou do texto literário em sala, está o professor, segundo ponto abordado. Para tal, entramos na questão da formação docente:

Há uma defesa generalizada, hoje, de se proporcionar uma leitura-prazer, (...) de se eliminarem as avaliações em forma de provas e fichas de leitura. A metodologia do construtivismo-interacionista para a pré-escola e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, muito em voga nos anos 90 tem defendido uma proposta de leitura vivenciada do texto e uma participação efetiva do aluno a partir de sua história de vida. (PEREIRA, 2004 p. 61).

Em relação à formação do professor do 6º ao 9º ano, a autora sinaliza a sua precariedade, constatado desde as disciplinas que ou não são ofertadas nos cursos de graduação, ou quando são, apresentam fins que diferem do propósito maior do ensino da literatura, e chegando até as próprias visões do docente acerca do literário em sua vida, das experiências que teve, de como o percebe, sente e o insere em seu planejamento. Essa questão nos leva ao terceiro ponto desse embate que abrange os materiais literários e as escolhas feitas para o público jovem.

Pereira nos informa que muitos livros juvenis se apresentam compactos e padronizados quanto ao formato, ao texto e ao conteúdo, repetindo sempre as mesmas temáticas e emprestando ao narrador um posicionamento adulto e pedagógico: “nesses livros há uma dose maciça de transmissão de valores e de idealização de padrões sociais para os jovens, restando pouca ou nenhuma fantasia” (2004, p. 63).

A autora conclui alertando que, se enquanto educadores, soubermos escolher livros realmente literários, adequados aos anseios do jovem-leitor, atrelados a uma metodologia de leitura mais interativa, proporcionaremos esse reencontro prazeroso e eficaz que tanto almejamos.

Conhecer a turma, o aluno e o mundo em que ele está inserido torna-se assim condição *sine qua non* para qualquer abordagem educativa que se procure realizar. É como poeticamente menciona Vital Didonet¹²: “para você me educar precisa me conhecer, [...] precisa saber da minha vida, meu modo de viver e sobreviver; precisa me encontrar lá onde eu existo, no coração das coisas, nos mitos e nas lendas...”

E foi por acreditar na importância de se conhecer os sujeitos para o qual o trabalho foi pensado, que traçamos uma análise sobre os mesmos, tendo por subsídios a execução e análise de um questionário e visitas à escola, para observação.

4.1.2 Conhecendo os sujeitos da proposta

¹² O poema completo pode ser encontrado em <http://www.neae.com.br/default.asp?id=17>

Conforme indica o método recepcional, a *determinação do horizonte de expectativas* da turma é o primeiro passo a ser dado rumo a um trabalho que prima pelo foco no aluno leitor. Tal etapa objetiva a previsão de estratégias de ruptura e transformação e deve conter os valores prezados pelos alunos em “termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura” (BORDINI e AGUIAR, 1993 p. 88). Muitas estratégias podem ser usadas, visando atender a essa finalidade, tais como: observação direta, reações espontâneas a leituras realizadas, discussões, respostas a entrevistas e questionários, jogos, etc.

Por meio da aplicabilidade dessa etapa, percebemos o horizonte de vida, de valores e de mundo que todo aluno-leitor possui mesmo antes de entrar em contato com uma obra. Esse horizonte será provocado a partir do texto, o qual pode:

[...] confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.87).

Fez-se necessário assim, estabelecer um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa a fim de compreender quais são seus horizontes de expectativas para que, a partir deles, fossem planejadas as futuras ações. O questionário (Apêndice A) foi o instrumento utilizado para tal ação por proporcionar um conhecimento inicial acerca dos sujeitos envolvidos na proposta, de forma breve e sem muitas interrupções à rotina escolar.

Em relação aos fatores externos, a unidade escolar selecionada foi o Centro Educacional Municipal Joao Cândia – JC, localizado no Sítio Camaçari - Ba Km 25, zona rural da cidade de Santo Amaro da Purificação. A razão de tal escolha justificava-se aqui em função de dois critérios: primeiro, por possuir uma estrutura que facilitaria – *a priori* – o desenrolar do processo, pois, embora pequena, a unidade consta de nove salas de aula das quais são utilizadas apenas seis, sala de professores, laboratório de informática com dez computadores com acesso à internet para uso do aluno, biblioteca, cozinha dentre outras dependências. Por estar localizada em zona

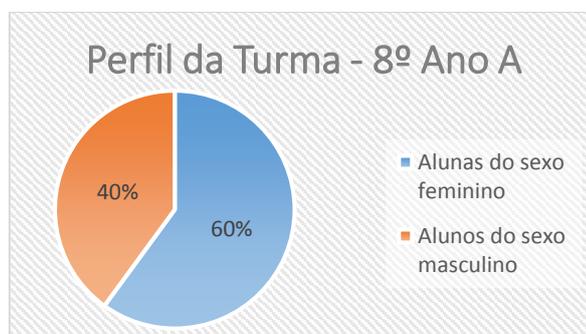
rural (cerca de 30 min. da sede) a escola é cercada de muito verde e muita área livre, o que propicia um clima aconchegante e agradável.

O segundo critério consistiu na informação dada pela Direção escolar de que, devido a sua localização, é muito raro haver transferências. Os alunos em sua maioria ingressam no 6º ano e concluem o Ensino Médio na escola. Dessa forma, a possibilidade de que os sujeitos que participaram do diagnóstico, realizado no final do ano de 2015, estivessem presentes em 2016 para a aplicabilidade da proposta era bem grande.

Havia na escola em 2015, no turno matutino, duas turmas do 6º ano, duas do 7º, duas de 8º e uma do 9º. Como o enfoque da proposta tinha por público-alvo alunos do 9º ano, o diagnóstico foi realizado com o 8º ano **A** por sugestão da professora que trabalhava nas duas turmas. Na época da realização da atividade, novembro 2015, a escola vivia uma semana atípica de culminância de projetos. Foi aproveitado então um espaço nessa programação para que se procedesse o diagnóstico.

A turma era formada por trinta alunos, com idade entre treze e quinze anos. Desses, a maioria é do sexo feminino, conforme ilustra o gráfico:

Figura 1 - Gráfico perfil da turma



Fonte: Elaborado pelo autor

Esse número corroborava para, segundo a professora, dar à turma um perfil mais tranquilo e responsável. Realmente, a primeira impressão que a classe passa é de acomodação e silêncio. Nas quatro visitas realizadas para (re) conhecimento do espaço e informes sobre a proposta, encontramos sempre os alunos organizadamente enfileirados e concentrados nas atividades. Todavia, no encontro em que nos apresentamos e entregamos o convite para as oficinas, pequeno mimo produzido com objetivo de provocar encantamento, surpresa e despertar a vontade de participar da proposta, pudemos perceber uma certa agitação, acompanhada de várias perguntas,

o que interpretamos como positivo por denotar interesse pelo que estava acontecendo.

Em paralelo à apresentação informal, foram sendo esclarecidas as dúvidas e explicados os objetivos da atividade e os critérios usados para a seleção da turma, visto que alguns perguntaram o porquê de terem sido *e/les* os escolhidos. A professora regente também se pronunciou, alertando sobre comprometimento, responsabilidade e comportamento, deixando nas entrelinhas que essas oficinas seriam parâmetros avaliativos usados por ela, já que estaria com a turma no próximo ano letivo. Logo em seguida foram entregues os questionários para o devido preenchimento.

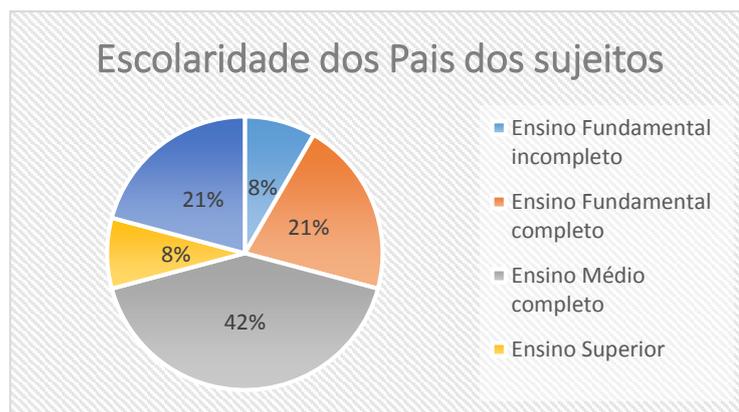
Num clima agradável e descontraído, 22 alunos preencheram as fichas. Dois dos presentes pediram para sair da sala e não retornaram mais e um informou que não iria preencher pois não ficaria na escola em 2016. Ao ser perguntado sobre a ausência dos demais alunos, a docente informou que esses raramente frequentavam e que, quando viam, não ficavam até o término das aulas.

Quando todos entregaram os questionários, concluímos que o saldo desse encontro havia sido positivo. Os alunos estavam comentando em pequenos grupos e com a regente da turma sobre quando aconteceriam as oficinas e se haveria problemas caso eles fossem matriculados em outra turma, uma vez que a proposta só seria executada no ano seguinte. Por essa razão, a docente chamou a diretora e pediu que todos aqueles que haviam preenchido o questionário fossem matriculados na mesa sala para viabilizar a execução da proposta, o que foi prontamente atendido.

Chegamos assim à fase da análise dos documentos¹³. Através dela, notamos que todos os alunos residiam com os familiares. A maioria das respostas informa que os pais possuem o ensino médio completo. No entanto, o que mais impressionou foi o número de alunos que não responderam a essa questão, alegando desconhecimento sobre o fato.

Figura 2 - Escolaridade dos pais

¹³Para melhor tabulação dos dados, os gráficos relacionados às análises das respostas dos sujeitos, expressam porcentagens aproximadas.

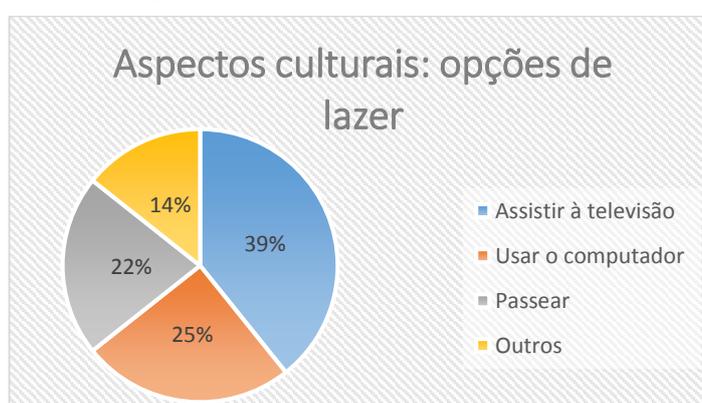


Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação aos aspectos culturais da turma confirmou-se o que já era de certa forma, esperado e que se resume numa palavra: carência. A maioria não frequenta cinemas, exposições ou coisas do gênero. Ao se referirem a shows, só fizeram alusão aos realizados em praça pública – nas chamadas festas de largo das cidades circunvizinhas.

A televisão representa a grande opção de lazer para os jovens, com trinta e nove por cento das preferências, seguido do uso do computador. Programas como passear, conversar, estar em família para estreitamento de vínculos ficou reduzido a vinte e dois por cento. Esse número, nos faz ir ao encontro das ideias de Nagamini (2004, p.15), sobre a grande necessidade de entendermos os “mecanismos de criação e produção que envolvem as linguagens e as videotecnologias e saber como podem contribuir para o estudo do texto literário”, criando assim um equilíbrio entre as atividades.

Figura 3 - Aspectos culturais

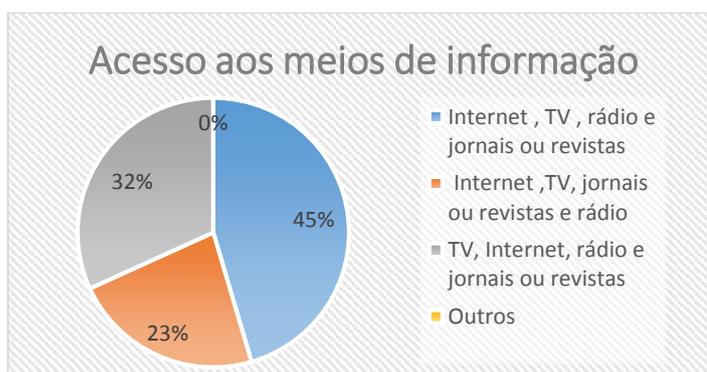


Fonte: Elaborado pelo autor

Para a análise do acesso aos meios de informação, tabulamos os dados por ordem de inclinação. Sem representar surpresa, a internet assumiu o primeiro lugar nesse quadro, ganhando até mesmo para a televisão que ficou em segundo. Os livros, jornais e revistas, em todas as possibilidades, ocuparam sempre os últimos lugares nas preferências dos alunos, revelando o quanto a prática leitora está distante dos sujeitos que temos nas escolas. Para essa geração, não existe nenhuma possibilidade do acesso à informação ocorrer em primeira instância, pelos materiais escritos.

Comparando assim esses últimos gráficos, podemos perceber que os instrumentos tecnológicos são parâmetros tanto para o lazer como para o acesso ao conhecimento.

Figura 4 - Acesso aos meios de informação

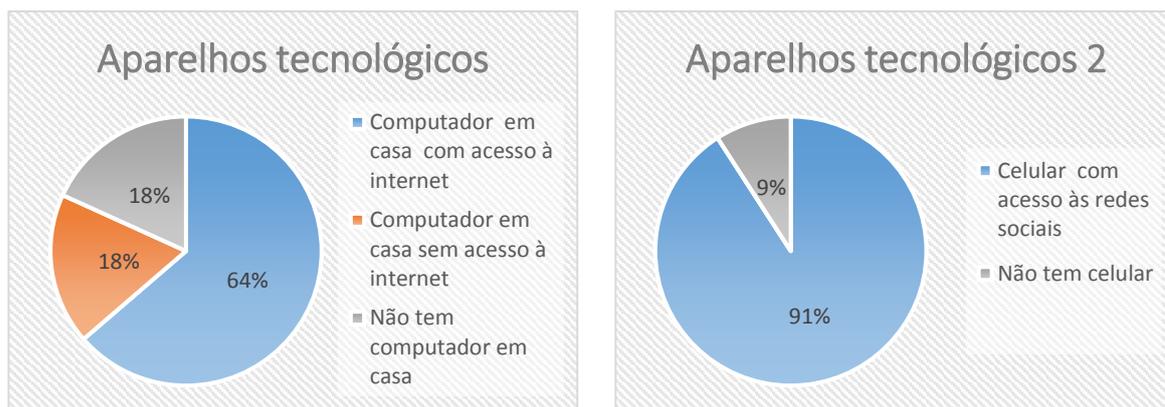


Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre os aparatos tecnológicos, os celulares e/ou computadores estão presentes em, praticamente, todos os lares dos sujeitos envolvidos na proposta. O acesso à internet, bem como às redes sociais abrange quase cem por cento dos sujeitos. Sobre as redes é interessante notar que a falta do aparelho celular (conforme ilustram os gráficos) é o fator que impede os alunos de estarem conectados a elas; não passando assim, por uma opção pessoal. Ter celular e estar vinculado às redes, para esses alunos, representam a mesma coisa.

Figura 5 - Aparelhos tecnológicos

Figura 6 - Aparelhos tecnológicos



Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange à história de leitura, os dados nos conduzem a reflexões interessantes. A escola continua sendo o lugar onde os sujeitos mais leem. No entanto, essa leitura oscila entre obrigação e para obter conhecimento. Em ambos os motivos, o prazer parece estar excluído.

Essa análise nos permitiu concluir que para esses sujeitos, leitura prazerosa e leitura na escola são elementos antagônicos. Os alunos que afirmaram que liam pelo simples deleite, pelo prazer em si, justificaram em conversas paralelas que essas leituras não aconteciam na escola, mas sim em outros espaços, onde eles tinham liberdade para ler o que quisessem.

Figura 7 - Espaços de leitura

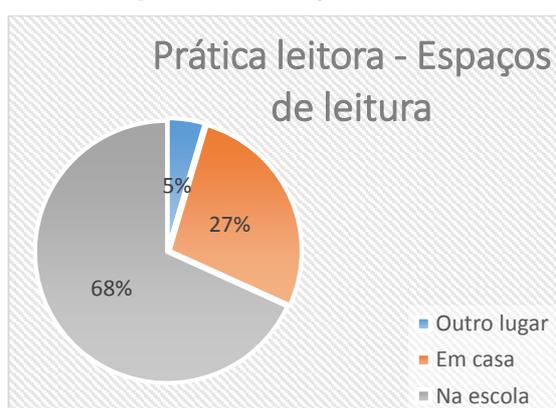


Figura 8 - Motivação para leitura



Fonte: Elaborado pelo autor

As leituras realizadas na escola se resumem aos textos do livro didático, material constantemente mencionado como resposta à indagação “O que você lê na escola?”, presente no questionário. Talvez esteja aí o motivo para a falta de prazer na

atividade leitora, na qual os alunos qualificam como: “chatas”, “ruins”, “regulares”, “boas”. Poucos alunos avaliaram o momento de leitura na escola como “legal”.

Segundo Rangel,

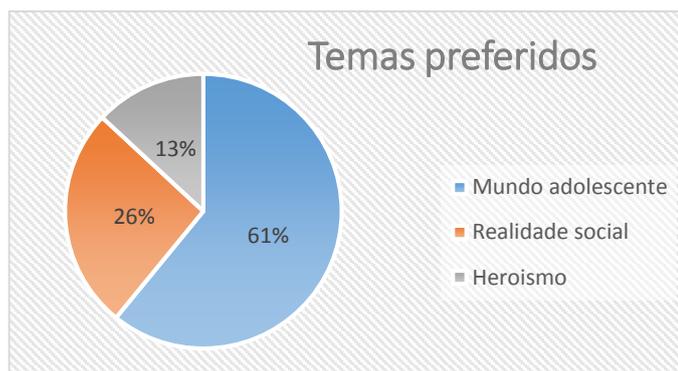
[...] os problemas metodológicos apontados na condução das atividades de leitura do texto literário em livros didáticos de largo uso são co-responsáveis não só pelas inadequações e deficiências de leitura apontadas por avaliações oficiais [...] como também pelas dificuldades pessoais que, via de regra, marcam a relação do leitor médio brasileiro com o texto impresso e com a leitura. (2007, p. 132).

Ou seja, muito desse olhar negativo dos alunos frente ao exercício leitor na escola se deve a forma como o professor conduz a atividade, desde os objetivos elencados para a leitura até o processo avaliativo usado. As respostas dos alunos acerca de títulos literários e autores que marcaram, de alguma forma, a experiência tida com a leitura, confirma a importância do papel de professor nessa mediação.

Embora envolvidos em meio a um arsenal tecnológico que fascina e a uma prática leitora escolar equivocada em muitos setores, os alunos demonstraram, ao citar títulos como “Diário de um banana”, “Meu pé de laranja lima”, “Cidade de papel” e “O mistério de Feirinha” e autores como Pedro Bandeira, Ziraldo, Joaquim Manoel de Macedo e John Green que há uma saída para a problemática acerca da leitura na escola. Tal saída centra-se na motivação e prática que façam sentido para eles e que privilegiem suas culturas locais.

A última análise procurou verificar os temas preferidos dos alunos para que assim começássemos a planejar uma sequência didática que atendesse ao horizonte de expectativas da turma. Selecionamos então, três temáticas comumente presentes nos materiais literários adaptados, para que cada um fizesse a sua escolha. O resultado pode ser visto no gráfico abaixo.

Figura 9 - Temas preferidos



Fonte: Elaborado pelo autor

Se para termos sentido a falta é preciso ter havido a presença, os alunos do 8º ano **A** ainda não compreendiam a falta que fazia a literatura em suas vidas, uma vez que ela nunca esteve presente de fato. A prática de leitura se resumida somente ao livro didático não é suficiente para despertar um sentimento positivo frente ao texto literário e promover os encontros de que tanto falamos. Com o uso da estratégia de trabalho abordada na turma do JC, uma das facetas da formação do leitor deixa de ser contemplada, que é o

[...] desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades de leitura – compreensão, interpretação, inferência, avaliação, etc.; o que se faz com textos curtos sobre os quais se propõem questões, formulam-se exercícios e atividades; a segunda faceta é o incentivo à leitura como prazer e lazer, o que se faz promovendo o convívio dos alunos com livros de diferentes gêneros [...] possibilitando a leitura de livros inteiros, sugerindo atividades que possam levar o aluno a descobrir o prazer de ler (SOARES, 2002, p. 15).

No entanto, essas mesmas análises nos possibilitaram inferir que, se bem planejada e conduzida, a atividade com o texto pode sim promover encontros frutíferos, principalmente, se inserirmos o mundo digital, que conforme comprovado, preenche muitos espaços da vida desses alunos: é fonte de lazer, estudo, leituras.

Integrar os recursos tecnológicos à educação, representa um grande desafio para todos os envolvidos. Para os alunos porque terão que relacionar a prática cotidiana do uso das redes sociais ao contexto escolar, em que será exigido uma postura mais crítica, uma análise mais fundamentada, uma leitura mais atenta. Para os professores, esse desafio pode representar ótimas oportunidades de mudanças ou um grande tormento. Piva Jr. (2103, p.7), afirma que as inovações tecnológicas trazidas via era digital são ótimas para aqueles profissionais abertos às novidades,

preocupados com atualizações e crescimento profissional. No entanto, serão “um tormento para pessoas acomodadas que se acostumaram a fazer suas atividades sempre do mesmo jeito [...] e que impõem um único ritmo de aprendizagem”.

Se a escola continua representando um grande espaço mediador de leitura, a presença das tecnologias da informação de forma didática pode oportunamente aproximar a literatura do jovem leitor. Entretanto, o elemento mais importante nesse contexto está centrado na figura e no papel do professor-leitor que, conforme Costa (2004 p.105), fundamenta-se a partir de uma tripla responsabilidade: o “professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo e aos outros... o professor lê escutando... o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas”.

E foi assim que, pautados no objeto literário adaptado enquanto material representativo de novas coleções para o jovem leitor, no uso de tecnologias de interação online como complementos aos espaços presenciais de aprendizagem e na postura docente enquanto mediador capacitado e sensível que desenhamos o mapa dessa proposta capaz de subsidiar encontros mais frutíferos entre escola e literatura.

5 E A AVENTURA COMEÇA NO *CLASSO*...

Na busca pela evolução do leitor, situamos nossa práxis na presença do *classo*, possível origem etimológica para a palavra clássico, e na experiência literária enquanto navegação imprecisa, consoante metáfora usada por Ana Maria Machado (2009 p. 139) ao se referir à leitura-navegação do clássico como algo preciso, mas impreciso: “é necessário, mas é inexato. Não tem rumo prefixado e definido, mas se faz à deriva, ao sabor das ondas e ventos, entregue à correnteza, numa sucessão de tempestades, calmarias e desvios.”

A aventura com o clássico adaptado na escola buscou fazer com que os alunos experimentassem o real sentido da comunicação escrita, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto objetivos gerais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção de discursos. (BRASIL, 1998, p 32).

Em vista dos propósitos do trabalho e do perfil que se descortinou após análise do diagnóstico, foi feita a opção pelas oficinas pedagógicas como estrutura de trabalho, por possuir em seu âmago, momentos de interação e troca de saberes a partir da horizontalidade na construção do saber. Essas oficinas se caracterizaram como espaços e tempos de aprendizagem coletiva em que os sujeitos tinham a oportunidade de produzir conhecimentos a partir das interações grupais (AFONSO, 2000). A sala de aula assumiu dessa forma, características – tanto físicas como didáticas – mais livres e abertas onde as trocas, reparos, consertos, montagem, a criatividade enfim, entraram em ebulição em prol da construção coletiva do conhecimento.

Nesses movimentos da aprendizagem, há que se considerar o deslocamento do professor enquanto centralizador do conhecimento, para partilha-lo com todos os envolvidos de forma respeitosa e democrática. Isso não significa relegar o papel docente a segundo plano. Significa sim, abrir espaços para uma participação mais efetiva dos sujeitos, potencializados por muitas situações de socialização, interações

e descobertas. E assim foi feito. Fazer oficinas é acima de tudo, um fazer coletivo, permeado pela ludicidade, prazer e gosto em criar.

A partir do material **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial** (AFONSO, 2000), foram construídas as etapas das oficinas (Apêndice B) executadas nesse estudo. Os momentos de leitura, no entanto, seguiram as propostas elencadas por Braga e Silvestre (2009) que postularam a receptividade do texto pelo leitor como premissa fundamental para que o mesmo construa sentidos sobre o que se lê. A opção por essa abordagem fundamentou-se na congruência entre tais etapas e o método recepional: “a leitura não é algo passivo, depende da interação texto-leitor, momento também em que o leitor e o autor se aproximam por meio do texto” (p. 22). Ou seja, é a forma como o leitor percebe e se relaciona com o texto que possibilita a atribuição de sentidos e sua evolução leitora.

Colocamos assim o aluno leitor no centro das atenções e exercitamos o papel do professor mediador, com absoluta clareza sobre o que queríamos de determinado texto, uma vez que

[...] se não houver um procedimento claro, com objetivos bem definidos, o aluno não lerá, ou terá bastante dificuldade em encontrar motivação, sentido. É da responsabilidade do professor tornar o processo da leitura transparente para o aluno: explicitar as intenções de leitura, as etapas que deve percorrer, a fim de chegar à compreensão textual (BRAGA E SILVESTRE, 2009 p. 23).

Antes de serem iniciadas as etapas de leitura, foi necessária, conforme salienta as autoras, uma cuidadosa reflexão sobre a escolha de determinado texto, buscando esgotar para nós mesmos, todas as intenções de trabalho, pautadas em muitas considerações como perfil da turma, receptividade frente ao gênero, ao tema, à linguagem. Após esse processo, teve-se início o planejamento das três etapas constituídas de: (1) pré-leitura, (2) leitura-descoberta e (3) pós-leitura.

A etapa *da pré-leitura* buscou provocar os estudantes à leitura do texto, mediante habilidades de investigação: adivinhar, formular hipóteses, fazer previsões, buscar alternativas, imaginar. Com tais habilidades, o aluno trabalha a sua memória e realiza associações entre o passado, as expectativas futuras e a atualidade. Ao investigar, o sujeito leitor está desenvolvendo o seu poder de seguir as pistas deixadas pelo mundo, via experiência textual: “na verdade, cada um lê com o que tem dentro de si. E se o professor desafiar, fizer emergir o que o aluno sabe, haverá envolvimento,

interação e a atividade de leitura cumprirá o seu papel de confirmar, ampliar ou transformar seu conhecimento” (BRAGA E SILVESTRE, 2009, p. 27).

A etapa *leitura-descoberta* fundamentou-se na realização da leitura-alvo, fase de reconhecimento do código e da projeção dos conhecimentos do leitor sobre o texto. É quando se verificam as hipóteses, se percebe as experiências de leitura do sujeito e a produção de sentidos que tais experiências podem veicular. É imprescindível que o professor compreenda que essas atividades deverão acontecer paulatinamente e de modo seletivo, já que não se pode esperar que o aluno enxergue de uma só vez, uma simultaneidade de aspectos ou responda a uma série de questionamentos sem ter concentrado o olhar em certas singularidades do texto. Cabe assim, ao educador, desempenhar uma mediação adequada, questionando e desafiando o pensamento dos estudantes rumo à compreensão textual.

Se na pré-leitura aconteceu a antecipação de sentidos e na leitura-descoberta, a construção; na etapa de pós-leitura ocorreu a utilização do que foi construído pelo leitor de forma crítica. Os estudantes foram assim desafiados a produzir discursos, baseados nas experiências leitoras vividas. A vivência dessa etapa possibilitou a ampliação, confirmação e/ou transformação da visão de mundo do leitor, uma vez que confrontou os sentidos apreendidos com seu próprio sistema de valores.

5.1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “*UM JOGO DE MÁSCARAS EM DOM CASMURRO*”

A presente proposta partiu da atividade leitora do clássico literário, adaptado da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, intitulado **Dona Casmurra e Seu Tigrão**, de Ivan Jaf. A obra faz parte da Coleção Descobrimos os Clássicos, da editora Ática. Paralelo a essa vivência literária, tivemos a leitura de alguns capítulos da obra **Capitu, memórias póstumas**, de Domício Proença Filho, editora Record e **Otelo**, Coleção Shakespeare em quadrinhos, de Jozz e Akira Sanoki, editora Nemo.

Seguindo as etapas do método recepcional que prevê uma abordagem que nasça das experiências e expectativas dos alunos e a partir daí caminhe rumo ao rompimento e ampliação de tais expectativas, baseamos nossas atividades iniciais na trama amorosa presente em *Dona Casmurra e seu Tigrão* que constrói um jogo,

através dos personagens Barrão e Pâmela, Bentinho e Capitu, onde sentimentos e papéis sociais se interrelacionam e determinam as atitudes dos protagonistas:

Assim é o ciúme, sentimento desde há muito explorado pelos escritores. É ele que impele Barrão, o protagonista da história[...]. Por ciúme, o jovem 'sarado', lutador de jiu-jitsu, vai topiar com Dom Casmurro, de Machado de Assis, célebre romance dedicado ao retrato dessa dolorosa obsessão. No desassossego de Bentinho em relação a Capitu, personagens machadianos, Barrão vai encontrar um espelho para as suas próprias inquietações (JAF, 2008, apresentação).

A partir do atendimento às expectativas dos alunos, traçamos uma rota com leituras, tarefas e produções e caminhamos rumo ao seu rompimento, quando foi introduzida a obra *Capitu*, memórias póstumas. Sob o ângulo da transversalidade, buscamos tecer análises sobre semelhanças e diferenças presentes nas obras lidas. O que objetivamos foi propor ao aluno adentrar nas tramas do texto, num exercício constante de procura, investigação, desconfianças, questionamentos e comparações com a realidade vivida e entre a temporalidade passada e a atual. Tratou-se portanto, de “apresentar” e vivenciar a literatura como espelho do mundo, oportunizando ao aluno unir os lados desse encontro dos textos com contextos sociais diferentes. O caminhar dessa proposta esteve ancorado também nas ideias de Azevedo sobre o olhar literário:

Falar em literatura, como já sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente do ponto de vista da subjetividade. [...] Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades [...] Significa, enfim tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações (2007, p. 79-80).

As oficinas foram enquadradas em 05 módulos, os quais correspondem a cada etapa do método recepcional. Nos registros abaixo, mostramos as ideias principais abordadas nos encontros. A descrição detalhada de cada etapa, no entanto, pode ser vislumbrada no apêndice B, desse trabalho, junto com os planos de cada oficina.

O Módulo I, denominado de *horizonte de expectativas*, foi revisitado na sequência (já que o primeiro momento ocorreu durante o diagnóstico) visando situar e sensibilizar a turma sobre o trabalho que seria realizado, ao tempo em que buscou perceber os conhecimentos prévios acerca do tema. Como já sabíamos, via

questionário inicial, qual tema agradaria, iniciamos a oficina com a exploração da frase - *Amores c@smurros entre o ontem e o hoje*, exposta no mural da sala. Esse mural representou mais um ponto de encontro entre o trabalho e a turma, onde eram colocados textos diversos, informações sobre as atividades realizadas, questionamentos, fragmentos dos livros lidos, frases de incentivo e demais materiais relacionados ao trabalho. Tal estratégia provocativa visou despertar a curiosidade da turma e envolve-los numa aura de expectativas e interesses. Os textos eram lidos a cada semana.

Para vivenciarmos as próximas etapas, entregamos os diários *Amor? Tô fora!* que funcionaram, segundo nomeação de Jennifer Redmann (*apud* COSSON, 2104), como um diário de leitura interativo, construído a partir de registros das discussões, produções e comentários – tanto dos alunos, quanto do professor. Explicamos sobre a importância da responsabilidade para com este material em sentido amplo, alertando principalmente para o fato de que o diário precisaria estar presente em todas as aulas a fim de realizar os devidos registros.

Começamos o trabalho nos diários com a exploração do tema amor em seus vários aspectos e gêneros: cartazes, testes, textos informativos, músicas e culminamos com a leitura de dois capítulos extraídos do livro **Amor, tô fora**, da Coleção Descobrimo os Clássicos, cuja autoria é de Luiz Antônio Aguiar. O livro, conta a história de quatro amigos que, com dificuldades amorosas leem, ajudados pela professora de literatura, os quatro primeiros romances de Machado de Assis.

Nessa série de oficinas, denominadas introdutórias, a finalidade foi convidar o aluno para exercer o papel de detetive nos textos que seriam trabalhados. O que queríamos era mostrar que, enquanto leitores, devíamos sempre duvidar do texto, questioná-lo, confrontá-lo com nossas teorias, hipóteses, leituras de mundo.

Uma vez detectadas as aspirações, valores e familiaridades da turma com respeito à literatura, passamos ao Módulo II – *atendimento do horizonte de expectativas*. Nele, oportunizamos experiências com textos literários que satisfizessem as necessidades dos sujeitos detectadas na etapa anterior, sendo-lhes familiar tanto os textos quanto as abordagens. Dessa forma, esse módulo buscou oferecer à turma textos que correspondessem ao esperado, a partir de estratégias de ensino que fossem do conhecimento deles. Aos poucos, fomos acrescentando elementos novos às atividades desenvolvidas.

Nessa série de oficinas, começamos por apresentar o clássico adaptado e dar algumas informações acerca da obra *Dom Casmurro*. Fizemos leituras informativas, apresentamos dados no mural sobre os autores do adaptado e da obra original, pesquisamos em sites e realizamos enquetes com pessoas que já haviam lido a obra. Procuramos assim mostrar à turma a importância dessa leitura no contexto literário e na memória das pessoas.

Na fase da leitura, visando facilitar o processo, despertar a curiosidade e o desejo de ler a história, usamos a estratégia aqui nomeada como leitura folhetinesca. A cada encontro, entregávamos uma parte da obra, que era lida e discutida. Dividimos essa tarefa em leituras em classe e em casa. Simultaneamente, realizamos dinâmicas, atividades em grupo, produções textuais e artísticas, cujo objetivo foi o de refletir, socializar as ideias que eram construídas ao longo das leituras, construindo assim, novas aprendizagens.

Foi nessa etapa que criamos o grupo no *WhatsApp* para estreitarmos relações, criarmos vínculos e mediar as tarefas. Durante as interações online, esclarecemos dúvidas, suscitamos o desejo para o cumprimento das tarefas e apresentamos links, mensagens e complementos dos temas que eram discutidos em sala.

O Módulo III, denominado *Ruptura do horizonte de expectativas* consistiu na introdução de textos e atividades que abalassem as certezas e costumes dos alunos, tanto em termos de literatura como de vivência cultural sem, no entanto, quebrar com as atividades desenvolvidas nas etapas anteriores. A ruptura aqui ocorreu com a experiência de alguns capítulos da obra **Capitu, memórias póstumas**.

Nesse conjunto de oficinas, a turma foi dividida em equipes para leitura dos capítulos, que exigiu maior concentração e exploração dos comportamentos do leitor que vinham sido trabalhados. Os momentos foram em sua maior parte realizados em sala, propiciando assim, uma mediação mais efetiva. Vivenciamos um Sarau literário onde compartilhamos leituras e pontos de vista acerca das histórias lidas.

Foi durante essa etapa que apresentamos a rede social *Twitter*. Exploramos as suas características, diversidade de uso enquanto rede, blog e mensageiro. Ouvimos comentários de alunos que já tuitavam e confrontamos com os pré-conceitos de outros que não usavam a rede. Para esse (re) conhecimento, realizamos tarefas preparativas como pesquisas, postagens, comentários e uso das *hashtags*. Escolhemos alguns seguidores interessantes e, em sala, selecionávamos alguns posts para comentários, troca de ideias, *twits* e *retwittes*.

Após a ruptura, demos início ao Módulo IV, *Questionamento do horizonte de expectativas*, caracterizado por um confronto entre as duas etapas precedentes. A turma realizou a análise do material, tecendo conclusões sobre quais textos, através de suas especificidades, exigiram um nível mais alto de reflexão, quais foram os preferidos, com quais houve identificação etc.

Nesse confronto de ideias apresentamos o microconto como elemento integrador entre o gênero literário e a mídia *Twitter*. Visitamos o site de um dos escritores do gênero, Edson Rossato, onde assistimos a reportagens e entrevistas acerca do uso desse texto, principalmente no espaço *Twitter*. Compartilhamos leituras e interpretações e passamos a seguir as páginas relativas à *twitteratura*, onde os alunos tiveram a liberdade de comentar, curtir, e retuitar. Vivenciamos jogos e dinâmicas de construção de microcontos e criamos a página do grupo como uma fase preparatória para a etapa conclusiva.

Após a familiaridade com o gênero, os alunos foram convidados a reescrever a história **Dona Casmurra e seu Tigrão** em microcontos. Para isso, formamos duplas onde cada uma ficou responsável pela transmutação de um ou dois capítulos da narrativa. A primeira versão foi produzida na agenda e enviada ao grupo do *WhatsApp* para análises, correções e/ou sugestões. Em sala apresentamos os resultados, lendo todos os capítulos e avaliando o efeito final.

Como fechamento das atividades, convidamos a turma do 9º ano B e apresentamos nossa vivência sobre as leituras realizadas, com mostras dos microcontos e exposições das agendas. Os alunos e professores das outras turmas foram solicitados a visitar a página no *Twitter* para comentar as produções.

Desse trabalho surgiram muitas perspectivas, levando os alunos a verificarem seus conhecimentos escolares e/ou vivências pessoais, em nível variado. As estratégias usadas nessa etapa voltaram-se para toda a forma de discussão participativa, tanto em grupos definidos como com a classe toda.

Chegamos assim ao Módulo V, fase da *ampliação do horizonte de expectativas*, que oportunizou ao leitor analisar seu crescimento literário durante as etapas vivenciadas. Isso aconteceu tanto individual como coletivamente.

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses

atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (AGUIAR e BORDINI, 1993 p.90-91).

Fizemos uma oficina final que serviu para “costurar” todas as ideias, textos e saberes que tivemos contato, como também para avaliarmos o processo. Nesse ponto de encontro de conhecimentos, agimos como provocadores, estimulando os alunos e criando condições de expressão do que foi alcançado e do que não conseguimos fazer. Ao proceder a avaliação, observamos cuidadosamente a vivência de cada leitura do aluno, a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas junto à atuação individual e em grupo.

Fechando um ciclo e iniciando outro, apresentamos a história **Otelo**, a partir de releituras dos trechos da narrativa de Ivan Jaf, em que ela é mencionada e da mostra de dois vídeos de adaptações da obra presentes no *YouTube*¹⁴. A primeira foi uma produção de alunos de uma escola pública e a segunda tratou-se do trailer do filme. Criamos assim expectativas e inquietamos a turma para saber em quais momentos esses textos se cruzam e o que poderíamos esperar dessa próxima viagem. Entregamos, por fim, o texto em quadrinhos aos alunos para a leitura.

Como já havia sido planejado anteriormente, passamos a condução da proposta dessa leitura à professora regente, cuja função era realizar novas tarefas, voltando assim ao módulo inicial de atendimento do horizonte de expectativas.

5.2 OS RESULTADOS DA PROPOSTA: *VENDO AO LONGE*

O processo pedagógico desenvolvido durante a aplicação da proposta de intervenção teve, desde o seu início, a função de favorecer um novo olhar para com o texto literário através de outros *modos de ler* esse gênero dentro do ambiente escolar. O que queríamos, em síntese, era fortalecer os vínculos existentes entre a literatura e o jovem leitor, promovendo assim encontros mais frutíferos.

Sob essa perspectiva, a opção pelo clássico literário adaptado foi de uma riqueza singular. As múltiplas possibilidades de exploração que tal material apontou

¹⁴ A adaptação feita pelos alunos, bem como o trailer do filme podem ser vistos, respectivamente em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9FJtwOMiCc> e <https://www.youtube.com/watch?v=UregVRVCbbY>

nos levou não só a corroborar com a ideia de Feijó (2010, pág. 10) de que “é inegável a importância das adaptações, principalmente das adaptações escolares, quando precisamos discutir sobre formação de leitores,” como também, a reforçar o conceito de Hutcheon (2013) de que, ao transcodificarmos as histórias num processo de adaptação para outras mídias e gêneros, passamos também a representar modos distintos de agir com os públicos o que nos move a criar novos vínculos entre o que se adapta, a mídia para a qual se adapta e o leitor que dela se apropria, gerando assim o que podemos chamar de aprendizagem significativa. Basicamente, foi isso que procuramos fazer no decorrer da proposta.

É óbvio que, ao se falar em adaptações, estamos inevitavelmente interligando criação e recepção. A resposta que um público-alvo dá a uma determinada adaptação literária será sempre uma preocupação do adaptador. No caso específico dos clássicos literários adaptados – que são em essência materiais produzidos para a escola, conforme sugere Magda Soares (2011) ao lembrar das fichas (suplementos de leitura) que acompanham quase sempre esses materiais, e a presença frequente deles no acervo das bibliotecas escolares – a preocupação maior recai em como esses jovens leitores vão recepcionar tal livro: haverá desejo em manuseá-lo? Desinteresse? Expectativas? Quais sentimentos estarão envolvidos ao propor atividades pautadas nessa experiência? E ao fazermos uso dos recursos tecnológicos disponíveis, que reação teremos por parte desse público leitor? O interesse será ampliado? O olhar será redirecionado de forma mais clara e reflexiva?

Esses e muitos outros questionamentos embasaram o caminho percorrido nessa proposta. No entanto, todos eles nos conduziram a um só porto: o da (re)criação vincular entre texto e leitor. Em um mundo de tantas imagens e ícones, a velocidade da leitura tomou o lugar do prazer pela leitura, principalmente entre os sujeitos da geração de rede, conceito extraído de Piva Jr (2014, p. 4), para caracterizar esses alunos que integram as escolas de Ensino Fundamental, “que crescem num ambiente de muita interatividade, liberdade de criação e desenvolvimento”. Encontrar um ponto de equilíbrio para esses jovens que apresentam grandes habilidades de lidar com a tecnologia, com a vida online e a realidade virtual, mas que em contrapartida, demonstram imensas dificuldades relacionadas aos comportamentos do leitor como compartilhar leituras, comentar ou recomendar o que se leu ou confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro, foi um dos desafios da proposta. E procuramos fazê-lo, não excluindo os sujeitos da vivência com os instrumentos

digitais, mas ao contrário: buscamos usar tais recursos como estratégias de enriquecimento para tal exercício, via “olhar fenomenológico”. Aquele que, segundo Furtado (2014, pág. 18), não reduz, nem faz recortes sobre o que vê, mas tenta apreender o sentido que emerge a partir do que ali está, deixando-se captar pelas paisagens, pessoas e objetos: “é a partir desse olhar perceptivo que desenvolvemos nossas capacidades humanas, e é por meio delas que nos inserimos no mundo, refletindo e sentindo quem somos nós, o mundo a nossa volta e as relações que travamos.”

E é com esse olhar – sensível e reflexivo – que debatemos a sequência didática, pós-aplicação.

5.2.1 Sequência didática: vínculos e aprendizagem numa mediação de sentidos

Entre as muitas acepções para o vocábulo perceber, podemos encontrar nos dicionários: *compreender; tomar conhecimento de (algo) por meio dos sentidos; descobrir por intuição ou perspicácia; ver ao longe*¹⁵. Nessa proposta, essas definições se encaixaram perfeitamente, pois propuseram uma relação linear de causa e consequência, no que diz respeito aos resultados do diagnóstico e à execução da sequência didática.

A análise dos questionários acerca das expectativas que os sujeitos da pesquisa – alunos do 9º ano – possuíam, nos serviu de base para traçar o perfil dos sujeitos que se envolveriam na ação: gostos, relações com a leitura, uso das redes sociais etc. Amparados nesses resultados, planejamos uma sequência de oficinas pedagógicas, a qual teve início no dia 01 de junho e término em 17 de agosto do presente ano. Como a turma tinha cinco horas/aula semanais divididas em dois dias, optamos por usar para a realização das oficinas, o dia em que havia três horas/aula geminadas. As duas outras continuaram sob a responsabilidade da professora regente, que dava prosseguimento aos conteúdos da série.

Antes de iniciarmos a proposta, fizemos uma nova visita à turma, onde entregamos uma carta-convite (Apêndice C), cujo objetivo era reiterar a solicitação para participar das oficinas. Essa ação foi decisiva para que percebêssemos que,

¹⁵ Mini Houaiss: dicionário da língua portuguesa, 2010, pág. 591.

entre o que havíamos planejado – pautados na análise dos questionários – e a realidade dos sujeitos, algumas ações precisariam ser redimensionadas.

O primeiro ponto foi o da formação da turma. Como a execução dos questionários foi realizada em novembro de 2015 e a aplicação da proposta deu-se início em junho de 2016, uma parcela dos sujeitos pertencentes à turma nada sabia sobre a proposta; uma parcela achava que a ação não mais fosse acontecer e uma pequena parcela demonstrou real entusiasmo ante a possibilidade de início da aplicação. Em meio a essa miscelânea de sensações, foi feita a leitura da carta-convite e explicado o contexto das oficinas, mediante exploração do mural da sala, que havia sido preparado antecipadamente para esse fim.

Com essa vivência, pudemos concluir que o tempo entre a etapa de determinação do horizonte de expectativas e o de início da proposta não pode ser tão longo quanto o foi nesse estudo, uma vez que se corre o risco dos sujeitos já serem outros e, dessa forma, comprometer a execução da proposta. Usamos aqui o termo *outros* no sentido duplo da palavra: o que faz referência a novos sujeitos, com outras perspectivas e horizontes; e o de *ser* em transformação, que evolui a todo instante, mudando e sendo mudado pelo mundo que o cerca e que por isso, no momento do início das oficinas poderia não ter mais o mesmo desejo pela exploração do tema, como o tinha a alguns meses atrás. Nesse sentido, embora sem o mesmo entusiasmo demonstrado anteriormente, a exploração do tema central das oficinas conseguiu despertar a curiosidade entre a maioria dos aprendizes.

O segundo ponto percebido foi o da compreensão acerca de fatores que residem no entorno da aplicação pedagógica e que, não menos importantes do que a aplicação em si, precisam estar bem resolvidos para que não se corra o risco de que eles possam vir a se transformar em pedras intransponíveis para o caminho. Trata-se das especificidades que situam a escola, a turma e os sujeitos enquanto contexto educativo.

No caso específico da execução dessa sequência, foi selecionada uma turma de um colégio público municipal da cidade de Santo Amaro, localizado na zona rural. O vínculo existente com o colégio situa-se apenas numa relação afetiva entre gestão e funcionários, construída via execução de um trabalho realizado anteriormente. Ou seja, para os sujeitos que vivenciaram a proposta, o mediador de leitura, até então, era uma pessoa estranha, que quase nada sabia a respeito da vida escolar/pessoal

de cada um deles; que não tinha elos construídos; que não fazia parte enfim *daquele mundo*.

Isso foi possível perceber quando das colocações de certos alunos no momento da entrega da carta-convite: “*É obrigado participar?*”; “*Se eu não comparecer, vou perder ponto?*”; “*Vale nota?*” Tais colocações dos estudantes levaram a docente da turma a sinalizar que todas as ações realizadas durante a proposta seriam contabilizadas – por ela – como instrumentos avaliativos, transformando-se assim na média da unidade.

Essa ação da professora (embora embasada numa preocupação razoável) contradiz inteiramente a ideia da leitura enquanto forma de prazer, dos momentos a serem experienciados enquanto produção de sentidos e do atendimento das expectativas da turma enquanto marca relevante, uma vez que os mesmos, antes de iniciarem as ações, já se viram obrigados a fazê-los.

Dessa percepção concluímos que, quanto mais proximal for a relação entre o mediador da proposta e os sujeitos envolvidos, maior a possibilidade de sucesso. Ao inserir propostas didáticas dentro da rotina escolar dos sujeitos, sem obrigatoriedades nem riscos de serem avaliados por uma pessoa estranha, teríamos, pelo menos teoricamente, mais chances de que a ação tivesse êxito.

Imbuídos de indagações sobre como poderíamos vivenciar e compartilhar leituras, impressões e aprendizagens numa turma inicialmente estranha, que via na proposta uma obrigatoriedade frente à questão avaliativa e que não reconhecia na figura do mediador a imagem do seu professor, o que poderia culminar no não envolvimento das ações, encontramos nas teorias do vínculo (Pichon-Riviére, Henry Wallon, Lev Vygotsky) um suporte psicopedagógico para a execução de tal ação e que muito contribuiu para o sucesso da mesma.

Segundo Marques e Carvalho, no artigo **Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vygotsky e Espinosa**,

[...] o processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade, como por situações de conflito. (2014, pág. 48).

Trabalhar com a leitura e, em específico a de um livro literário já carrega em seu bojo algumas situações conflitantes, tanto em relação aos perfis de leitores que temos, quanto em relação ao tempo, espaço e objetivos presentes nessa ação. Há ainda um retrospecto do trabalho com o livro literário na escola que, de forma geral, não favorece a afetação dos alunos positivamente, o que não ocasiona, obviamente, encontros alegres, conceituados como “atividades de ensino que promovem aprendizagem e se constituem em fonte de desenvolvimento e surgimento do novo, (...) organizadas de tal maneira que levam os alunos a produzirem sentidos pessoais, mediadores do desejo e a continuarem aprendendo” (MARQUES E CARVALHO, 2014 p. 48).

Por querer, acima de tudo que o encontro entre o texto literário e o jovem leitor fosse em essência, um encontro alegre, inserimos no decorrer da sequência atividades que, no dizer de Marques e Carvalho pudessem aumentar a potência do aluno, gerando assim novas aprendizagens, novas experiências e novos sentidos, relacionados com a escola, com o livro enquanto objeto vinculador e com as relações partilhadas, sejam elas reais ou virtuais.

Tais atividades, acrescidas durante o processo (muitas delas sugeridas pelos próprios sujeitos), fizeram com que as oficinas demandassem mais tempo do que aquele planejado inicialmente. Todavia, como os encontros aconteciam uma vez na semana e eram endossados pela professora regente, o alargamento do tempo não comprometeu as demais ações da escola.

Muitas dessas situações, dessa aura de felicidade, entusiasmo e leituras diversas podem ser contempladas nas agendas literárias – material extremamente importante para a afetação desses sujeitos. Foram elas o primeiro elemento deflagrador dos momentos alegres que o trabalho com o texto literário causou. De simples materiais de registros a uma espécie de suporte para elementos catalisadores, isto é, “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação do aluno” (SIGNORINI, 2006, p. 8), a produção da agenda representou um vínculo à parte: um outro espaço de fala, liberdade e criticidade, no qual constam os olhares dos aprendizes frente aos textos e às ações trabalhadas, margeados pelos registros e pelas marcas identitárias de cada um, configurando-se assim como um objeto de produção escolar muito mais propício ao alinhamento das ações individuais literárias em sala de aula.

Muito mais do que criar encontros entre o texto literário e o jovem leitor, criamos vínculos entre escola, aprendizes e mediadores – entrecruzados pelo texto literário de tal forma que, enquanto dialogamos com os dados apreendidos nessa sequência, novos encontros estão sendo vividos, costurados por outros textos literários e tendo o professor regente da turma como um novo/outro mediador de leitura.

As produções dessas ações, que passaram a ser desenvolvidas pelo docente, podem ser vislumbradas na segunda parte da agenda intitulada “# Amor, tô dentro!” Já as ações executadas por nós durante a sequência didática, compuseram a primeira parte da agenda que foi intitulada como “Amor, tô fora!” Visando deixar mais claro essas ações, anexamos a esse estudo uma agenda produzida por um dos integrantes da turma.

Em vista dessas percepções que relacionam sujeitos, mediadores (pessoas e objetos) e estreitamento de vínculos, segue a análise dos dados obtidos durante a execução das oficinas, aqui realizadas a partir da intersecção entre três aspectos: o encontro entre o texto literário e o jovem leitor; o exercício do lautor sólido (conceito debatido no capítulo três desse estudo) e o espaço escola via olhar digital.

5.2.2 Encontros entre o texto literário e o jovem leitor: vínculos e aprendizagem significativa

O que apresentamos agora é fruto de nossas reflexões acerca dos resultados obtidos em cada módulo das oficinas, os quais correspondem às etapas do método recepcional. O amparo na premissa da teoria do vínculo de Pichon-Riviére que considera o indivíduo como “resultado de uma dinâmica, do interjogo estabelecido entre o sujeito e os objetos internos e externos, por intermédio de uma interação dialética, que pode ser observada por meio de certas condutas” (FURTADO, 2014, p. 42), nos possibilitou perceber o quão potencializador pode vir a ser um trabalho pedagógico que parte das expectativas do aluno-leitor e ganha corpo mediante as interações grupais.

É na vivência com os outros que vamos nos constituindo e construindo uma história vincular. A desse grupo com o texto literário deu-se início com o Módulo I das oficinas, cujos objetivos iniciais foram a confirmação da determinação do horizonte de expectativas. Como já esclarecido anteriormente, o momento do diagnóstico não fora

suficiente para que os sujeitos da proposta pudessem se situar enquanto participantes do evento. Dessa necessidade, criamos duas oficinas, às quais denominamos de introdutórias e que tiveram como intuito estreitar laços, (re) apresentar a proposta e colher dados sobre os participantes de forma a subsidiar os futuros encontros.

Foi relevante perceber durante essas duas oficinas iniciais que o processo de horizonte de expectativas permite ao professor muito mais do que detectar interesses específicos na área da leitura. Ele abre espaço para que se perceba, conforme sinaliza Bordoni e Aguiar (1993, p. 88), “os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social”. Na primeira oficina, por exemplo, abordamos os tipos de amor presentes na história. A socialização dessas discussões nos mostrou uma turma que dizia não acreditar no amor, que era um sentimento que não mais existia; que amor só de mãe; que o lance agora era ficar etc. No entanto, ao ser dado um cartãozinho com a frase “Amar é...” para que fosse completada por cada um, os textos produzidos nos conduziram a outro raciocínio, como pode ser observado no Apêndice D.

O que inferimos dessa diferença entre o discurso oral e o escrito e que, posteriormente se confirmou, foi que nesse momento os sujeitos ainda não se sentiam à vontade o suficiente para expor em plenária seus pontos de vista acerca do tema. Sem contar que, a presença de um mediador “estranho” nesse círculo de discussões não favorecia o processo. Outro ponto significativo foi que os registros escritos, junto a alguns comentários, pareciam evidenciar experiências já vividas pelos sujeitos. Isso nos possibilitou, como bem informa os autores do método recepcional (Ibid., pág. 88), conhecer um pouco sobre o perfil da turma e o do quanto e como podíamos caminhar rumo às outras etapas do método. Observações simples como formas de olhar, maneiras de se colocar, de se dirigir ao colega ou ao professor regente e até mesmo reações diversas diante de um sorriso, uma atenção mais direcionada ou um toque despretenso nos permitiu levantar a hipótese de que aquela simples ação de falar num círculo de discussões e expor seus posicionamentos, não parecia fazer parte da rotina dos alunos. Os mesmos demonstravam extrema ansiedade para se posicionar, não ouviam o que o colega tinha a dizer, atropelavam a fala a todo instante e sinalizavam constantemente que a professora regente iria puni-los pelo barulho. O silêncio é uma das características, não só da turma em questão, mas da escola como um todo. Os discentes estão quase sempre enfileirados, realizando tarefas em sua

maioria escritas e sem muito tumulto (expressão usada pela professora ao finalizar esse momento introdutório).

Outras expressões como “falta de comportamento”, “sala desarrumada”, “alunos que não sentam”...foram ocasionalmente usadas pela regente durante algumas conversas informais sobre o desenrolar das oficinas. Para Furtado (2014, p. 63), essa forma de perceber o espaço sala de aula possui estreita relação com a crença sobre como cada profissional compreende o processo de aprendizagem. Para quem acredita que ela ocorre de fora pra dentro, situa na fala do professor uma importância suprema e no silêncio do aluno, uma exigência fundamental, uma vez que assim, haverá a atenção passiva para que tudo que seja dito “entre pelas orelhas e se aloje na cabeça.”

Ao se propor trabalhar no entanto, com os comportamentos do leitor e do escritor enquanto conteúdos e não como tarefas, consoante aponta Lerner (2002), faz-se imprescindível que se acredite numa aprendizagem que ocorra de dentro para fora, contemplando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais sem cortes. Sob esse aspecto, é preciso que o “educando construa um sentido pessoal e que esse sentido pessoal se transforme em significado social. Logo, a primeira preocupação com o professor deve ser a de ajudar o aluno a construir sentido sobre o que irá aprender” (FURTADO, 2014, p. 64).

Em todas as oficinas desenvolvidas o espaço de posicionamento do aluno, mediante leitura dos textos era franqueado. Oportunizamos assim a promoção de uma aprendizagem significativa, levando em conta todos os saberes e suas interconexões mentais. E foi nessa apropriação de saberes que realizamos a segunda oficina introdutória, onde entregamos o kit literário formado por uma pasta, agenda, primeira parte do clássico adaptado, lápis, canetas, borracha.

Receber esse material provocou um grande êxtase na turma. A capa das pastas intitulada “Um jogo de máscaras em Dom Casmurro”, bem como a agenda, cujo título foi “Amor? Tô fora!”, (selecionado propositalmente frente às respostas dadas pelos sujeitos na oficina anterior) foram usados como elementos motivadores para o trabalho com o texto e também possibilidades para levantar conhecimentos prévios acerca dos materiais que estariam presentes no decorrer do processo.

Começando pela agenda, fizemos a exploração do título, sobre o que significava estar fora do amor e em que a expressão se aproximava de cada um deles. Lemos os textos introdutórios sobre a proposta os quais provocavam a turma a

ingressar num jogo de detetives em busca da verdade por traz de uma traição; exploramos o material que seria usado, pastas, livros, agendas; criamos um grupo no Aplicativo *WhatsApp*. Confrontamos ideias, relatamos experiências, debatemos pontos de vista.

A essa altura, os sujeitos já estavam devidamente motivados para a leitura. Segundo Solé (1998, p. 92), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontrem sentido.” E para que esse sentido fosse encontrado, fez-se necessário deixar claro quais seriam os objetivos da leitura, mostrando também que todos seriam capazes de fazê-lo e que os resultados dessa leitura poderiam ser, de fato, interessantes.

Esse planejamento cuidadoso para com a leitura presente em Solé, vai ao encontro do que Braga e Silvestre (2009) nomearam como as três etapas para realização da leitura: pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura, presentes em todas as oficinas. No momento da pré-leitura, foram vivenciadas dinâmicas variadas que buscaram trabalhar com as habilidades investigativas, artísticas ou de escuta. Essa troca de percepções entre os alunos estimulou a ampliação das ideias, a testagem das hipóteses pessoais e, por tabela, a negociação dos sentidos.

A segunda etapa da leitura, tão bem intitulada como descoberta, acontecia assim, num misto de outras ações e possibilidades de interação que motivavam o sujeito a ler, não para cumprir apenas uma tarefa, mas para descobrir pistas, buscar indícios, desvendar mistérios e se reconstruir via texto literário.

Foi dessa maneira que adentramos no livro “Amor? Tô fora!”, clássico adaptado de Luiz Antônio Aguiar, da editora Ática e que traz releituras de quatro obras de Machado de Assis: *Ressureição*, *A mão e a luva*, *Iaiá Garcia* e *Helena*.

Como a finalidade da leitura foi o de confrontar os saberes relatados por eles ante o tema amor e os dos quatro personagens adolescentes presentes na obra, assim como servir enquanto objeto deflagrador para contextualizar a inserção das redes sociais no processo, realizamos apenas a leitura dos três capítulos iniciais:

A comunidade tinha um nome esquisito e regras igualmente esquisitas. Ou melhor, nome de comunidade esquisita na internet não é esquisito. Mas só que aquele era esquisito demais mesmo. E havia ainda as regras.

O nome da comunidade era: “Nunca mais quero me apaixonar”. E as regras eram: nada de julgar, criticar, nem analisar nem tentar dar lição. (...) nada de dicas sobre quem é quem, nada de fotos nem de nomes (somente

codinomes). E a principal, a regra-chefona de todas: se dois membros da comunidade começarem a namorar, mesmo que seja on-line, estão expulsos! (AGUIAR, 2014, p. 13).

Esse momento do trabalho foi marcado por muitas expectativas por parte da turma. A partir da exploração do tema “comunidade esquisita”, iniciamos nossas primeiras reflexões ante o que viria ser o trabalho com as redes sociais.

Aproveitamos também desse momento em que falávamos sobre comunidade, regras e punições propostos pelo texto para criarmos coletivamente um Contrato operacional (Apêndice E), onde ficaram registradas as regras de conduta a serem observadas durante as oficinas. Pontuamos assim a importância do envolvimento, do querer fazer, da partilha dos momentos, ao passo em que fomos diminuindo o peso da avaliação, o que terminou por consolidar o espaço democrático da sala de aula e ajudar no fortalecimento de vínculos.

As oficinas referentes ao atendimento do horizonte de expectativas tiveram como objetivos a apresentação, leitura e exploração do clássico literário adaptado “Dona Casmurra e Seu Tigrão,” de Ivan Jaf, da editora Ática. Tratou-se assim do momento central da proposta, pois aqui eles iriam ler, de fato, toda uma obra. A motivação, seguida da introdução ao tema, foram decisivos para o envolvimento da turma. Segundo Cosson (2014, p. 53 -54),

[...] crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite integrar de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para o problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária.

Esse foi o caminho que seguimos. Como o contexto da história adaptada gira em torno também de um suposto triângulo amoroso entre três adolescentes: Barrão, Pâmela e Paulão, aproveitamos desse gancho para suscitar na turma um espírito detetive, onde cada um, por intermédio da leitura do livro, teria que buscar indícios, encontrar provas e tecer conclusões sobre o problema abordado no contexto da obra: *Pâmela traiu ou não, o seu namorado Barrão?*

Para tal, usamos de dois artifícios: o primeiro foi levar para o cenário da sala uma cena presente na obra que foi o contrato de um detetive particular para descobrir a verdade por trás das suspeitas de Lu e Barrão:

Não gosto de seguir gente por causa de ciúme. (...) O problema dessa vida é que não dá para fazer só o que se gosta. (...) O caso de vocês é simples. Hoje é segunda... Vocês escrevam aqui o nome, o telefone e o endereço das vítimas. Segunda que vem o serviço tá pronto. (JAF, 2008, p. 117).

Mendes o recebeu com um terno escuro, com uma gravata muito berrante, e os mandou sentar. Foi para o outro lado da escrivaninha, retirou dois envelopes de papel pardo de uma das gavetas e os colocou sobre a mesa. Na frente dos envelopes estava escrito o nome dos respectivos namorados. (JAF, 2008, p. 154).

Usando também dois envelopes, realizamos a motivação para leitura, explicando que os resultados estariam ali e que, seriam premiados os grupos de alunos que resolvessem o caso da suposta traição. Numa ação solene, os envelopes foram entregues à Diretora da Escola que ficou com a incumbência de guarda-los até o final das oficinas.

O segundo artifício foi o de entregar as cópias da xerox do livro em etapas, com o objetivo de aguçar os sentidos dos leitores, instigar a criação de hipóteses e a busca por indícios no texto para a linha de interpretação que os mesmos decidiriam seguir. Conceituamos esse processo de leitura como *folhetinesca*, dando início assim à atividade da introdução, onde apresentamos fisicamente o clássico adaptado e falamos um pouco sobre o autor. Por se tratar de uma adaptação, onde trechos, personagens, enredo da obra original entrecruzam a obra a ser lida, fez-se necessário explicar sobre o que era uma adaptação, qual seria a adaptação lida, em que material ela estava baseada, qual o novo contexto dada a obra etc. Para tal, usamos o prefácio do livro de Ivan Jaf, material que, segundo Cosson (2014, p. 61) possui extrema relevância no momento da introdução, uma vez que proporciona confrontos de expectativas do leitor e fornece elementos para outras atividades que se desenvolverão antes e/ou depois da leitura:

Assim é com o ciúme, sentimento desde há muito explorado pelos escritores. É ele que impele Barrão, o protagonista da história que você vai ler. Por ciúme, o jovem sarado, lutador de jiu-jítsu, vai topiar com Dom Casmurro, de Machado de Assis, célebre romance dedicado ao retrato dessa dolorosa obsessão. No desassossego de Bentinho em relação a Capitu, personagens

machadianos, Barrão vai encontrar um espelho para as próprias inquietações. (2008, prefácio de Dona Casmurra e seu Tigrão).

Nesse momento notamos (e compreendemos) as dúvidas surgidas a respeito do que seria lido: “Vamos ler um texto de mais de 100 anos, é?”, “Eu não conheço nenhum Machado de Assis, só conheço John Green, de *A culpa é das estrelas...*” “Ah, deve ser muito chato ler um livro velho...”

Esses e muitos outros comentários corroboram com o exposto por Feijó (2010, p. 57) de que a percepção de certas mudanças históricas é condição imperiosa para a apresentação de um clássico adaptado na escola: “de uma geração para outra [...] as transformações culturais acontecem e, de repente, o leitor real, de carne e osso, não é mais aquele para quem o escritor produziu sua obra.”

Para os sujeitos da proposta, Machado de Assis era apenas um escritor de uma obra produzida a mais de cem anos e que seria muito chato de se ler. Ao comparar os dois elementos usados para motivar os alunos à leitura, pode ser percebido que o problema não residia na ação da leitura, uma vez que, ao incorporarem o papel de detetives que iriam desvendar uma suposta traição, quase todos apresentaram prontidão para a leitura. O problema passou a residir no que seria lido, visto que, ao imaginar que o objeto de leitura seria um clássico, escrito há mais de um século, esse ânimo diminuiu consideravelmente.

O amparo para esse comportamento encontra-se na inevitável necessidade da renovação da literatura, já que os leitores mudam ao longo do tempo e os clássicos não são eternos, como bem pontua Feijó (2010, p. 58): “como tantos deuses antigos podem ser esquecidos, pois dependem de adoradores para existir [...] dizer que um clássico é eterno ou que um escritor é imortal, não passa de um elogio pretencioso, que de modo algum, encontra respaldo na realidade.” Ressalta-se aqui a importância de outros modos de se ler para contemplar os novos leitores que estão em nossas escolas. O clássico adaptado enquanto atualização do discurso, desponta como uma rica experiência leitora, pois se os clássicos não são eternos, nem imutáveis, nem definitivos, os mesmos podem ser infinitos, conforme sinaliza o próprio Feijó (Ibid. p. 58) como objeto com interpretações diversas, sem términos, onde o passar do tempo não encerra suas potencialidades mas, ao contrário, as ampliam e justamente por isso, conquista novos leitores. É como bem disse Ana Maria Machado (2009, p. 15) “o

primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente.”

Conquistar novos leitores, via encontro prazeroso foi o propósito de toda a sequência. Nessa busca pelo seduzir muita coisa contribuiu. Citamos aqui algumas delas, ao passo em que enumeramos o que Furtado (2014, p. 66) chamou de promoção da aprendizagem significativa, fundamentada num modelo dinâmico que possibilita ao aluno (re) construir o conhecimento e formar conceitos sólidos sobre o mundo: “não há mais espaço para a repetição automática, para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa.”

Pensando numa concretização da aprendizagem, o autor utiliza sete passos necessários à (re) construção de um conceito, usadas, a partir desse momento, como passos para a compreensão sobre como ocorreu o deslocamento do atendimento do horizonte de expectativas da turma, passando pela ruptura até chegar ao questionamento.

O primeiro passo vivenciado foi o **sentir**. O pressuposto básico para que haja a aprendizagem vigora aqui na ideia de que, para que o sujeito possa construir um sentido do objeto, este precisa estar vinculado ao contexto do seu mundo. Ou seja, as expectativas dos sujeitos precisam ser atendidas. Fizemos isso ao propor atividades e vivências que levaram cada um a perceber, refletir e registrar quais emoções viam à tona quando nos referíamos a relações que envolviam amor, traição, confiança. A segunda etapa, chamada de **perceber**, nasceu após a construção do sentido. Reconhecemos o quão foi complicado falar, pensar e viver coisas que nos afetavam tão intimamente. Mas quando usamos o texto como portal mágico, objeto vincular usado para nos fazer perceber, nos encontrar e nos permitir sermos nós e o outro, nós na pele do outro, ou simplesmente nós, a ação da leitura ganhou múltiplos sentidos:

Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parece uma espécie de espelho. Como estão porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências (MACHADO, 2009, p. 20).

Como leitores-guia, criamos os círculos de leitura (GARCIA, 2010, p.68) onde buscamos dinamizar o grupo, fazendo com que a expressão aberta e dinâmica fosse

ouvida, analisada e respeitada. Favorecemos assim, mesmo que implicitamente, nessa inter-relação entre leitura e formação do leitor, a construção da identidade de cada sujeito, chegando dessa forma ao terceiro passo do processo de construção da aprendizagem que é a **compreensão**.

Sob esse aspecto as agendas literárias demonstraram ser de muita eficácia. Como pode ser observado através de material anexo, as colocações dos alunos, os registros pessoais, as marcas identitárias de cada um oscilavam num misto entre o sentir, perceber e compreender. A cada etapa do livro que era dada, os alunos – em sua maioria – demonstravam, inquietação, curiosidade e desejo. Tais objetos agiram, por assim dizer, como *locus* desse processo, uma vez que transformaram-se não só num suporte para tarefas, mas num “espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes, indispensáveis à construção de [...] novos textos visando novos interlocutores e novas indagações” (SIGNORINI, 2010, p. 9).

Os bilhetes, as cartas, as fichas de avaliação confirmaram-se como gêneros catalisadores do processo de enfrentamento e ressignificação, tanto dos comportamentos do leitor e do escritor, quanto dos (re)direcionamentos necessários ao caminhar da proposta na sala de aula, contribuindo também para, a partir das respostas emitidas, quer em forma de convites à reflexão textual, recados escritos nas agendas ou posts no celular, abrir espaço para se melhor compreender os papéis institucionais de professor e aluno e as identidades individuais e coletivas.

Chegamos então à fase da **definição**, momento no qual o aluno buscou expressar o que entendeu, dando possibilidades ao professor de verificar o quanto ele aprendeu do que foi experienciado e, ao próprio aluno de verificar o seu nível pessoal de aprendizagem. Trata-se aqui de avaliar até que ponto os comportamentos do leitor e do escritor, enquanto conteúdos que são, foram apreendidos: “é pertinente então sublinhar que preservar os sentidos dos comportamentos leitor e do escritor supõe propiciar que sejam adquiridos por participação nas práticas das quais tomam parte, que se ponham, efetivamente em ação” (LERNER, 2002, p. 64).

As vivências com a roda de leituras se mostraram estratégias salutares para a percepção da aquisição de algumas habilidades que conduzem a esses comportamentos. A exemplo temos: comentar/ concordar/ discordar do que foi lido, confrontar com outros leitores o que foi percebido no texto e discutir sobre seus implícitos.

Já no que diz respeito ao comportamento do escritor, embora esta seja uma atitude mais solitária do que a da leitura, conseguimos discutir com o outro sobre o que foi produzido a respeito de determinada passagem da obra; enfatizar a importância da escrita enquanto instrumento de livre expressão e trocar as agendas literárias para apreciação do colega sobre os registros.

Como elemento potencializador para o desenvolvimento de tais comportamentos, a escolha pelo clássico adaptado foi mais uma vez um fator determinante. De linguagem fluida, dinâmica, com abordagens muito próximas ao contexto dos alunos, mas sem deixar de exigir-lhes uma maturação acerca do que era lido, a obra de Ivan Jaf conquistou a todos. Se, consoante sinaliza Hutcheon (2013, p. 43), o que está envolvido num processo de adaptação seria uma espécie de apropriação, no qual o adaptador filtra a história por sua própria sensibilidade, interesse e talento, dando um novo corpo a ela, a obra adaptada – não só esta a que se debruçou a sequência – mas outras boas obras adaptadas configuram-se como interessantes objetos de leitura e trabalho.

Em relação às “facilidades”, apregoados por muitos críticos como critério para o uso da adaptação, há de se colocar que a problemática não reside em oferecer ao aluno uma leitura mais fácil, e sim a de ofertar uma leitura mais condizente com uma geração que possui, segundo Furtado (2014, p. 105), uma “rapidez de raciocínio e dificuldade com o processamento linear (que exige início, meio e fim na exposição das ideias, numa certa sequência)”. Para esse público, um texto contendo uma linguagem excessiva, redundante, pode vir a se constituir num obstáculo à leitura e fazer com que esse leitor que, “zapeia” (rapidez com que mudam de foco) com muita facilidade, pule frases e saltem passagens de forma a perder a sequência da trama.

Histórias fortes exigem concisão; cenas de surpresa ou impacto mais ainda. Uma narrativa truncada, dispersiva (...) pode fazer com que um aluno menos atento perca certos acontecimentos. Toda trama tem detalhes indispensáveis para a plena compreensão do enredo em desenvolvimento. Detalhes não podem ser perdidos numa adaptação; ao contrário, devem ser evidenciados. Uma reviravolta não pode passar despercebida. (FEIJÓ, 2010, p. 104).

Por isso, o trabalho com o adaptado não pode e não deve ser visto como reducionista: “ser um segundo não significa ser secundário ou inferior; da mesma forma, ser o primeiro não quer dizer ser originário ou autorizado”. Hutcheon (2013, p. 13). As vivências expostas a seguir, instauradas aqui como *cenar da aprendizagem*,

ocorridas durante as rodas de leitura com o adaptado, corroboram com o exposto até então.

A primeira cena faz referência à seguinte passagem do livro presente no capítulo A fera: “o homem que Barrão quase matara era tio de Pâmela [...], ativista dos direitos humanos e um dos mais influentes membros da comunidade gay do Rio de Janeiro. [...] Barrão tinha virado símbolo da violência dos *pitboys* contra os homossexuais.” (JAF, 2008, p. 26). A leitura e posterior discussão desencadeada a partir da exploração dessa temática provocou um debate extremamente caloroso; havia alunos que apoiavam veementemente a posição do personagem, outros que eram radicalmente contra e havia aqueles que não sabiam que posição tomar. A emoção era tamanha que, dois alunos da turma vizinha, ao passarem pela sala, entraram e fizeram parte da discussão e posterior roda de leituras.

O que podemos explorar dessa situação perpassa pela maior condição de existência do adaptado, que é a recepção do seu público, confirmando assim a ideia de Hutcheon (2013, p. 183), de que “os leitores não são mais considerados receptores passivos do significado textual, mas sim colaboradores ativos no processo estético, trabalhando com o texto para decodificar os signos e, dessa forma, construir o significado.” Esse contexto da recepção é tão importante quanto o de criação, uma vez que toda obra – adaptada ou não – está inserida num contexto, num tempo, num espaço, numa cultura. É por isso que vários adaptadores, a fim de encontrar ressonância contemporânea para seus públicos, exercitam constantemente a atualização da história. Ou seja, o que tanto agradou aos leitores daquela turma do 9º ano, em um outro momento, espaço e situação pode não vir a causar o mesmo efeito. Isso significa dizer não apenas que a “mudança é inevitável, mas que haverá também diferentes causas para essas mudanças [...] resultantes entre outros das exigências da forma, do indivíduo que adapta, do público em particular” (HUTCHEON, 2013, p. 192).

A segunda cena da aprendizagem, capturada nas rodas de leitura, centrou-se nos questionamentos dos alunos frente ao título da obra: “Por que Dona Casmurra?” “Dona Casmurra se refere a Pâmela ou a Lu?”, “Se o livro é baseado na obra Dom Casmurro, o certo era que o casmurro fosse Barrão e não uma mulher...” Interessante observar aqui que os próprios sujeitos-leitores formularam esses questionamentos sem nenhuma provocação ou intervenção do leitor-guia e eles próprios acharam as respostas, através dos pequenos indícios que a leitura ia fornecendo, das pistas soltas

provocadamente colocadas entre os capítulos e dos comentários fornecidos durante as discussões nas rodas. Alguns alunos ao encontrarem tais pistas, começaram a registrar nas cópias dos livros, como notas ou lembretes, nos levando a comprovar um processo de crescimento e apropriação de estratégias para apreensão do texto. Solé (1998, p. 117) confirma a ideia de Lerner da leitura enquanto conteúdo, ao salientar que o ato de ler é um procedimento e, “se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua explicitação compreensiva.” A autora conclui informando que assistir apenas não é suficiente para que o aluno se apodere de tais competências. Faz-se necessário que, mediante vivência, os mesmos adquiram independência, sendo capazes de selecionar marcas, confirmar ou refutar hipótese, sistematizar ideias etc.:

[...] o importante é pensar que, por um lado, os alunos e alunas, sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro lado, que sempre, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônomas. (SOLÉ, 1998, p. 117).

A situação exposta, evidencia um exemplo de leitura autônoma, com intervenção mínima do leitor-guia. O ideal seria que essas habilidades também fossem comprovadas durante as leituras extraclasse, todavia isso não aconteceu de forma satisfatória. Nas situações em que a leitura era solicitada fora do espaço escolar, constatamos que uma considerável parcela não lia os textos; outros liam, mas não conseguiam fazer o que era solicitado como sublinhar passagens confusas, destacar pontos em que não concordasse etc.; e alguns poucos praticaram essa ação, o que ocasionou num maior envolvimento durante as discussões nas rodas de leitura, de forma tal que, chegavam a defender com “unhas e discursos” a inocência de Pâmela e mais ainda, a de Capitu, o que nos conduziu à terceira cena de aprendizagem captada durante o processo da ruptura de horizontes.

A ideia inicial para esse momento das oficinas era o de trabalhar com a obra *Otelo* de William Shakespeare, escrita em forma de conto por Charles e Mary Lamb e traduzida por Mario Quintana¹⁶. Todavia, o envolvimento da turma foi tamanho frente às conjecturações sobre a suposta traição das personagens femininas das tramas que nos levou a usar o livro *Capitu, memórias póstumas*, de Domício Proença Filho, da

¹⁶ O conto encontra-se presente no livro *Contos de Shakespeare*, da Globo Livros.

Record. Como o livro é muito extenso, selecionamos alguns capítulos e distribuimos aleatoriamente entre os alunos. Nessa roda de leitura (uma das mais ricas), as histórias começaram a se entrecruzar, criando linhas de pensamento não imagináveis entre as personagens. Aqui comprovamos duas questões importantes: a da eficácia do método recepcional, uma vez que, mesmo sendo um texto mais elaborado, com uma linguagem mais truncada, o envolvimento da turma a levou a vencer esses obstáculos, na busca pela comprovação das suas teses acerca do que fora lido. A segunda questão mostra a importância do adaptado enquanto material plural, pois ao mesmo tempo que se efetiva enquanto obra única, se traduz como um convite, conforme pontuam muitos teóricos: “uma vez motivados, podemos na realidade ler ou ver o chamado original, após experienciar a adaptação, dessa forma desafiando a autoridade de qualquer noção de prioridade” (HUTCHEON, 2013, p. 14).

As duas questões culminaram num fator que consideramos ser a melhor resposta do trabalho, que foi o desejo dos sujeitos em lançar voos literários mais desafiadores. Após essa etapa, apresentamos a Caixa de leitura – novo objeto vincular – contendo livros literários diversos, com vistas à exploração e leitura. O resultado dessa ação foi termos dois alunos lendo uma outra adaptação da obra Dom Casmurro e uma aluna lendo a obra toda de Capitu, memórias póstumas. Existem ainda alunos lendo a obra Helena, em mangá e A mão e a luva, em quadrinhos, conforme relatos presentes no Apêndice F. Mesmo sendo um número relativamente pequeno, já pode se configurar como resultados positivos para com o objetivo da proposta que era o de favorecer encontros.

Todas essas percepções nos forneceram indícios para respaldar tanto o uso do clássico adaptado, como avaliar a sua materialidade enquanto instrumento capaz de promover o trabalho para desenvolver o comportamento do leitor e do escritor no contexto escolar. Contudo, a prática dessa ação nos possibilitou concluir que nenhum material, nenhuma estratégia surtirá efeito se não acreditarmos de fato no papel e na importância do texto literário enquanto promotor de encontros positivos para a formação do sujeito leitor. Só a título de ilustração transcrevemos a seguir algumas falas ditas pelo professor regente quando às vivências com a roda de leituras: “Eles só fizeram isso hoje, foi?”, “Só vai ter leitura, é?” ou “Não vai ter nada para escrever?”

Considerações como essas nos fazem refletir sobre a literatura na vida de profissionais que se propõem a serem formadores de jovens leitores. Afinal, “como alguém pode orientar crianças e jovens para que encontrem seu próprio caminho no

mundo da literatura, se ainda não descobriu sua própria conexão entre o mundo e a literatura?” (FEIJÓ, 2010, p. 157).

5.2.3 Encontrando o *lautor* no espaço escolar: ele existe?

Dando continuidade à linha proposta por Furtado (2014) sobre os passos para a (re) construção de um conceito, adentramos nesse momento, no quinto passo, intitulado **argumentar**. Nele, o objetivo foi fazer com que o aluno relacionasse logicamente os conceitos apreendidos via texto falado, escrito, híbrido – tanto na escola, suporte institucionalizado de ensino – como nos informáticos de mediação.

Trabalhar pedagogicamente sob essa perspectiva requer trazer à tona uma discussão sobre o papel dos novos meios eletrônicos de interação como facilitadores do binômio ensino-aprendizagem. Requer situarmos a prática da sala de aula em três pontos de reflexão: conosco, enquanto profissionais envolvidos com a educação de uma geração que aprende em rede; com o aluno, que possui uma relação muito íntima com a vida online, mas que ainda não concebe esse exercício enquanto mediador de aprendizagens escolares; e com o outro, o colega, a escola – elementos que ainda se indagam, consoante as ideias de Souza (2014, p. 105), sobre “como e quando ocorre a aprendizagem nesses novos ambientes; qual a qualidade e a pertinência dessa aprendizagem; e, finalmente, quais são os melhores espaços e tecnologias propiciadoras para que essa aprendizagem se dê.”

Todas essas indagações foram vivenciadas no decorrer da sequência, principalmente ao inserirmos o uso da rede *Twitter* enquanto ferramenta para a aprendizagem. Tal abordagem gerou um misto de curiosidade, incredulidade e até mesmo negação entre alguns envolvidos (alunos e professores), o que nos fez perguntar onde encontraríamos o aluno *lautor* no espaço escola. Sim, porque o *sujeito lautor* nós sabemos que existe. A geração de rede nasceu num mundo tecnológico e virtual e por isso não concebe a realidade sem internet, computadores, telefones celulares etc. No entanto, das variadas ações online praticadas por ela, muito poucas são direcionadas às práticas escolares voltadas para com o texto literário. Os resultados da 4ª edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil 2015, realizadas entre 23 de novembro a 14 de dezembro de 2014¹⁷, evidenciaram esse fato. No

¹⁷A pesquisa pode ser contemplada na íntegra em

aspecto, atividades em geral, realizadas na internet por faixa etária, 75% dos jovens entre 14 e 17 anos, responderam trocar mensagens no *WhatsApp* ou no *Snapchat*. O item acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns ficou em terceiro lugar com 55 % das preferências. No entanto, ao direcionar esse uso da internet às atividades relacionadas à leitura, para a mesma faixa etária, esse número caiu consideravelmente. Apenas 20% dos sujeitos usam a internet para compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc. e somente 12% o fazem para buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos.

O que podemos concluir sobre esses dados é que a escola, enquanto uma das principais agências de letramento, pode fazer muito mais do que faz para mostrar a esses jovens que o ambiente digital serve a muitos outros propósitos além de envio e recebimento de mensagens. Para Furtado (2014, p. 104), essa prática das mensagens online, transformou a nova geração na “geração silenciosa”, uma vez que ocasionou uma “defasagem no desenvolvimento de competências socioemocionais, provavelmente causadora pelo isolamento que as relações virtuais exigem.”

Como aproveitar então toda a interatividade virtual, marca identitária e perfil dessa geração que ocupa nossas salas de aula, para oportunizar novos saberes, evitando assim que esses jovens se transformem em

[...] adultos desajustados, incapazes de olhar nos olhos do outro, preferindo resolver os conflitos por meio da tela do computador ou do celular, (...) achando que amizade é simples questão de incluir ou excluir por meio de um botão e que se pode resolver um desentendimento relacional simplesmente excluindo o amigo da mídia social [?]” (Ibid., 2014, Introdução).

O êxito obtido com a inserção de tecnologias de interação online, nessa sequência, sugere estarmos no caminho certo. Três fatores foram decisivos para o sucesso da proposta: o primeiro diz respeito à intersecção dos espaços discursivos. O espaço virtual, oportunizado pelo uso, tanto do *WhatsApp* como do *Twitter*, não prejudicou a legitimidade do espaço da sala de aula, ao contrário; fortaleceu. Desde as primeiras ações planejadas com essas ferramentas, o objetivo sempre foi o de linkar os conhecimentos apreendidos entre um espaço e outro, no qual ambos foram se retroalimentando através de pesquisas, leituras, caminhos individualizados e

debates sobre o lido, o pesquisado, o produzido. Delineamos dessa forma, possibilidades capazes de gerar uma pequena fissura na casca em que se esconde o aluno- leitor (e de onde, muitas vezes, a escola parece fazer questão de mantê-lo) rumo a uma nova/outra experiencição com o texto literário, com a escrita, com o saber.

O segundo e terceiro fatores fizeram referência tanto à escolha do material literário que fora trabalhado, quanto à forma como isso aconteceu. A imersão do leitor, como bem pontua Hutcheon (2013), num material adaptado a partir dos modos de engajamento *contar* e *interagir*, propiciou não apenas um envolvimento positivo nos sujeitos, conduzindo-os à argumentação das ideias que entrelaçavam os conceitos novos internalizados aos já pré-existentes, como também ampliou as possibilidades para as **discussões** realizadas, em suportes e com públicos distintos. Entrávamos assim no sexto passo da apropriação de um conceito, gerador dos momentos mais efervescentes da proposta, devido a uma série de fatores.

Durante o estágio de atendimento do horizonte de expectativas, usamos o aplicativo *WhatsApp*, como ponto de encontro online e criação de vínculos. Nele, foram postados rotineiramente informações acerca dos capítulos da obra que estavam sendo lidos, questionamentos sobre o processo da leitura, esclarecimento de dúvidas, mensagens afetuosas etc. No decurso desse tempo, as ações ocorreram em harmonia e sem maiores atropelos. Como havia um espaço de uma semana entre um encontro e outro, os alunos que usavam o celular de familiares para executar alguma postagem ou aqueles que, por alguma eventualidade, não acessavam a mensagem assim que era postada, dispunham de tempo suficiente para efetivar a ação, o que facilitou o caminhar das tarefas pedidas.

Foi durante a fase de ruptura do horizonte de expectativas, quando inserimos o *Twitter* como novo espaço de interação que os problemas apareceram. Amparados na premissa de que tal rede era destinada às “pessoas ricas e famosas” que postavam suas rotinas para seus *seguidores* acompanharem, cerca de metade dos alunos não simpatizou com a proposta lançada. Visando mudar esse foco, levamos para a sala de aula textos informativos sobre o *Twitter* e as suas várias possibilidades de uso. Visitamos páginas interessantes como “Geledés, mulher negra”; “Edson Rossato” e “O assassinato de Machado de Assis”. Por fim, tivemos os depoimentos de quatro alunas que já possuíam uma conta, e afirmaram o quanto era legal twittar uma mensagem e ver que alguém havia *curtido*.

Após esse momento, todos os alunos criaram a sua página no *Twitter*, com exceção de dois, que alegaram não terem celular, uma vez que usavam o de familiares para as demais tarefas. Vencido esse estranhamento, iniciou-se um movimento sobre o que eles fariam na página do *microblog*. A obra **Multiletramentos na escola**, organizada por Rojo e Moura (2012, p. 85), nos mostra que as práticas de leitura e escrita nessa perspectiva só serão compreendidos se forem considerados os vários contextos dos quais os sujeitos fazem parte. Pautados nessa concepção, organizamos atividades que buscaram integrar os alunos num “universo multimídia, pois, muitas vezes, é nas telas extracurriculares (em casa ou nas *lan houses*) que os alunos vão entrar em contato com as múltiplas linguagens e aprender a combinar conhecimento e entretenimento.”

Uma publicação da Revista Escola (março 2015, p. 27), ao abordar o potencial didático de treze recursos digitais, situou como baixo, o uso do *Twitter* em sala de aula. No entanto, o que observamos durante a sua aplicabilidade na escola foi justamente o contrário. Não só obtivemos a resposta da turma, tanto a nível de conhecimento, quanto de entretenimento frente às quatro ações planejadas com o uso da rede, como tivemos também a possibilidade de realizar diversas outras ações, sugeridas pelos próprios alunos e não contempladas aqui devido ao fator tempo. Algumas delas foram registradas e entregues à professora regente.

O que precisa ser de fato observado, não só no uso do *Twitter*, mas como de qualquer outro instrumento digital é que a centralidade do processo deve estar nos sujeitos e não na técnica: “a máquina precisa [...] ser entendida enquanto instrumento de expansão do pensamento. Que sirva para envolver os estudantes em projetos práticos, desafiadores e que estimulem o raciocínio humano” (RIBEIRO, 2014, p. 86). Ou seja, antes de usarmos o computador em nossas aulas, precisamos estar muito convictos sobre qual a concepção de ensino-aprendizagem que estamos adotando. Temos exemplos de profissionais que usam todo o aparato tecnológico que tem em mãos, mas seus alunos continuam sendo meros espectadores do processo, ao passo que, temos situações em que o professor, usando um quadro e um giz consegue fazer das suas aulas, um rico momento de interação entre os discentes, criando assim uma construção coletiva do saber.

Por isso ressaltamos que a simples inserção da máquina em determinada atividade, a partir de aplicativos como *Google*, *Word* e *YouTube*, considerados pela reportagem da revista como de alto grau de potencialidade, não vai, por si só,

modificar a concepção de ensino das escolas. “Cada momento da situação de aprendizagem requer uma atividade diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento” (COSCARELI, 2014, p. 27).

Para o atendimento dos objetivos propostos por essa sequência que caminharam rumo a possibilitar um (re) encontro entre o jovem leitor e o texto literário a partir dos dois modos de engajamento, o uso da rede *Twitter* foi muito satisfatório. A título de ambientação, entretenimento e conhecimento foram planejadas duas atividades: A primeira foi A semana em 20 *tweets*. O número vinte no título deve-se à quantidade de sujeitos envolvidos na proposta. Havia na turma, em 2016, 27 alunos matriculados, dentre os quais só 20 frequentavam assiduamente; como dois informaram que não fariam a atividade, reservamos um *twitte* para nosso uso e outro para a professora regente. A atividade consistia em que cada sujeito postasse uma notícia, mensagem, imagem ou *link* que tivesse achado interessante, no decorrer daquela semana. Com essa ação aprendemos a usar as *hashtags* para indexar os posts e a utilizar os encurtadores de *links* para que o compartilhamento pudesse ser eficiente. Em sala, discutíamos os posts, buscando argumentos para nossas escolhas, principalmente quando ocorria de alguns dos alunos terem colocado mais de um *twitte*, por considerar os dois igualmente importantes.

A segunda atividade, chamada de “Diga muito com tão pouco!” teve como elemento norteador a criação da conta do grupo no Twitter, denominada de Casmurras & Tigrões¹⁸. Para essa atividade, os alunos deveriam pesquisar na *internet* notícias, reportagens ou contos literários que fizessem relação com a obra lida e publicar no Twitter (Apêndice G).

Em seguida, formamos grupos para leitura e discussão dos materiais postados. Socializamos as ideias, estabelecemos paralelos, avaliamos os textos. Foi pedido para que cada aluno postasse a sua avaliação sobre o texto do colega, comentando (ação obrigatória) e/ou curtindo (ação opcional). Enquanto mediadores da ação, conversamos em particular com cada envolvido, via *twitte*, tecendo comentários acerca do produzido, enviando *gifs* e motivando-o a realizar posteriores postagens. Com essa postura exercitamos, entre outras questões, o poder da síntese, já que no *Twitter*, as mensagens não podem ter mais do que 140 caracteres.

¹⁸ Endereço da conta do grupo: @Reencontros2

Essas duas atividades foram vitais para o envolvimento da turma em relação ao microblog. Até mesmo os dois alunos que não haviam feito a sua conta, participaram da segunda postagem, usando celulares de colegas. Isso mostrou que, a aparente apatia frente à rede social foi vencida, devido à motivação e envolvimento dos demais membros da sala.

Na etapa questionamento trabalhamos com os microcontos, estabelecendo pontes entre o gênero e o seu suporte preferencial – o *Twitter*. Ao revisitarmos a página de um dos mais conhecidos escritores do gênero, Edson Rossato, em que buscamos trabalhar as características do texto, a complexidade da síntese e as estratégias de produção, observamos que, de forma muito livre, alguns alunos retwittavam e curtiam as mensagens lidas, tecendo comentários. Outros, usaram alguns microcontos lidos como perfis para o aplicativo no *WhatsApp* e passaram a seguir o escritor. Caía assim por terra a primeira impressão sobre a rede social destinada a ricos e famosos.

O grande desafio da etapa centrou-se na transformação da história de *Barrão e Lu* em microcontos para posterior posts. Adotamos para a produção, a técnica da escrita em quadrinhos, conforme pode ser observado no Apêndice H.

Os capítulos do livro foram divididos entre todos. Construimos coletivamente os dois capítulos iniciais em microcontos e postamos no *Twitter*. Em seguida, organizamos um calendário mostrando o dia em que cada responsável pelos capítulos deveriam realizar os posts e enviá-los no *WhatsApp* para que pudessemos proceder a revisão e reescrita textual, caso necessário. Essa tarefa exigiu mais tempo do que o que fora previsto. Dizer muito em tão pouco requer um poder de síntese, o qual os alunos ainda não estavam acostumados. Entre retomadas, reflexões e revisões, as produções foram acontecendo e nosso exercício de *lauroria* se consolidando. A produção da história completa em microconto pode ser vista no Apêndice I, bem como no *Twitter* da turma.

Paralelo à produção, continuamos a exercitar nossa habilidade discursiva, agora subsidiada pelas leituras do livro *Dona Casmurra e Seu Tigrão* e dos trechos de *Capitu*, memórias póstumas. As exigências em torno das discussões para essa fase já foram maiores, uma vez que os alunos já possuíam respaldo – via exercício leitor – para aprimorar seus pontos de vista. Furtado (2014, p. 67) evidencia que “exigir do aluno a fundamentação e a coerência dos argumentos é de fundamental importância para a formação de indivíduos que fazem a diferença.” Por comungar

dessas ideias, usamos a dinâmica “O que o texto me diz?”; “O que eu digo ao texto?”; “O que eu digo aos meus colegas?”, como pressuposto para início dos debates sobre as ideias colhidas das leituras (Apêndice J).

Na sequência, como terceira atividade, vivenciamos o *twitgame*, jogo criado a partir do modo de engajamento interagir, enquanto conceito mais vivo onde o aluno/jogador passou a desempenhar o papel de protagonista e diretor da história. No *twitgame*, vestimos a pele do personagem e conduzimos nossa história mediados pelas nossas leituras e expectativas, formas de olhar o mundo e reações provocadas pelo outro:

[...] se considerarmos uma vez mais o quão importante o convite à participação do público era para os teóricos clássicos da retórica e para os contadores de histórias, poderemos ter uma ideia mais clara de como o público pode figurar no pensamento do adaptador que trabalha com a chamada “narração interativa”, forma emergente possibilitada pelas tecnologias de banda larga e virtual. (HUTCHEON, 2013, p. 186).

A ideia aqui foi a de possibilitar essa vivência interativa, mais uma vez comungando entretenimento e conhecimento, conferindo ao sujeito independência e criatividade para viver uma duplicação interpretativa, um “movimento conceitual para frente e para trás entre a obra que conhecemos e aquela que estamos experienciando,” segundo Hutcheon (Ibid., p. 189).

Nessa duplicação, os alunos assumiram papéis de escritores e personagens, tendo como fios condutores a história do clássico adaptado lido. Trata-se assim do que Ryan (*apud* HUTCHEON 2013, p. 187), chamou de interatividade seletiva onde a forma é controlada pelo leitor-jogador, mas não o conteúdo.

Para essa experiência, dividimos a turma em quatro grupos, onde cada um deveria escolher o seu papel na trama: Barrão, Pâmela, Lu, Pipa e Paulão. O *twitgame* foi planejado, inicialmente para três rodadas: equipe A X equipe B fizeram a primeira rodada; equipe C X equipe D, a segunda e os vencedores dessas duas rodadas fizeram a partida decisiva.

Após sorteio dos grupos para as rodadas, iniciamos o jogo que consistia na continuidade da história a partir da leitura do seguinte trecho do epílogo da obra adaptada:

– Vou te fazer uma pergunta estranha, mas me fala uma coisa... Um dia eu te ouvi dizendo que a Pâmela era uma “tremenda Capitu...”

Ele achou que Pipa ia ficar assustado com a pergunta, mas se espantou. O amigo falou abertamente:

– É cara! A gente tava lendo aquele livro do Machado de Assis pra prova.

– E por que ela era uma tremenda Capitu? (JAF, 2012, pág. 160).

Todos os personagens precisavam postar no *Twitter* da turma sua fala, e assim irem conduzindo a narrativa rumo a um novo final, num tempo pré-determinado. As produções dos alunos podem ser contempladas no Apêndice K.

Os resultados obtidos com essa ação foram extremamente motivadores. A turma se envolveu por completo nas narrativas interativas com gritos, expressões festivas e comentários paralelos. Em alguns momentos ficou difícil conter o entusiasmo. Quando determinado personagem atropelava o tempo ou excedia o número de caracteres tendo que voltar para revisar seu texto, causava uma grande comoção. Uns se chateavam, querendo exercer o papel do colega, outros aplaudiam as respostas ousadas e criativas, enfim, a vivência do *twitgame* foi um sucesso: “e os jogadores jogam para ganhar. O objetivo de qualquer jogo é manter o jogador abeira do domínio, mas também a beira de perder o controle” Weinbren (*apud* HUTCHEON, 2013, p. 184).

Vale destacar que o limite de caracteres, apontado como um dos fatores negativos da rede *Twitter*, foi no jogo, o maior motivador. Quando as respostas extrapolavam os caracteres, rapidamente o texto era refeito, corrigido, adequado às especificações do suporte. Isso exigia o raciocínio rápido de todos os envolvidos, bem como adequação vocabular, ajuda mútua, exploração da coerência e coesão textual entre outros comportamentos do leitor e do escritor. Ao tratarmos os alunos como leitores e escritores plenos, garantimos a possibilidades desses sujeitos porem em ação,

[...] recursos linguísticos aos quais é necessário apelar para resolver os diversos problemas que se apresentam ao produzir ou interpretar textos... É assim que, ao atuar como leitores e escritores, os alunos têm oportunidade de se apropriar de conteúdos linguísticos que adquirem sentido nas práticas; é assim que as práticas de leitura e de escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística (LERNER, 2002, p. 64).

Os públicos têm de aprender novas estratégias de navegação e aceitar um relacionamento novo e modificado como criador da obra; em troca recebe novos tipos de contato com mundos ficcionais e virtuais que podem inspirar

tanto certo espanto tecnológico quanto uma maior imersão física e cognitiva (HUTCHEON, 2013, p. 187).

Vivenciar juntamente com os sujeitos essa imersão nos mundos ficcionais e vê-los acionar e desenvolver seus comportamentos de leitores e de escritores, mediados o tempo inteiro pelo texto literário, foi sem dúvida um ganho dessa sequência. Conseguimos de fato cumprir a rota traçada que foi do atendimento à ampliação dos horizontes de expectativas do jovem leitor.

Finalizamos a sequência, realizando, a pedido deles, um baile de máscaras. Todos vestiram-se de preto, alguns levaram máscaras e um lanche foi providenciado. Fizemos um momento artístico, onde cada um recebeu um ou dois microcontos em para ilustração. Socializamos as produções e as expusemos no mural da escola. Convidamos os alunos do 9º ano B para que pudesse visitar a sala, ver as produções, ouvir o posicionamento da turma e participar de uma enquete, emitindo sua opinião sobre se a personagem Pâmela havia ou não traído Barrão. Os colegas foram convidados a visitar a página do grupo no *Twitter* e a postar comentários.

Duas observações merecem ser destacadas. A primeira centra-se no desejo dos alunos em realizar uma nova enquete para saber o que as pessoas pensavam sobre a traição ou não de Capitu a Bentinho, mesmo sem terem lido o original *Dom Casmurro*. Essa atitude dos sujeitos evidencia o que muitos teóricos colocam sobre a leitura de um adaptado como convite para a leitura do original. Convite feito, basta esperar a resposta. Cada sujeito possui seu próprio ritmo de amadurecimento leitor, o qual precisa ser respeitado. É o que bem pontua Feijó, ao analisar a tese de um velho professor¹⁹ que vê na relação leitor e texto, uma constante busca pelo prazer: “se um livro é maçante, largue-o pois não foi escrito para você. Ou você ainda não está pronto para ele [...] Leia muito, mas não se deixe intimidar pela reputação dos autores. Descubra do que você gosta, qual é o seu corredor favorito da biblioteca, qual é a sua prateleira.” (2010 p. 156).

A segunda observação situa-se na postura da turma durante a exposição dos trabalhos, ao contra-argumentar o posicionamento dos alunos visitantes acerca do uso do *Twitter*. A reflexão fundamentada nas experiências vividas, produções online

¹⁹O professor mencionado por Feijó, Jorge Luís Borges, foi também crítico, jornalista e diretor de biblioteca. Em 2002, a Martins Fontes publicou o livro *Curso de Literatura Inglesa*, que se baseava em vinte e cinco aulas gravadas da disciplina Literatura inglesa e norte-americana, lecionada pelo professor Borges.

e o folhear das agendas, nos concederam indícios suficientes para percebermos a avaliação, consoante Furtado (2014 p. 94), não como uma fotografia, mas sim como um filme, levando em conta o passado, o presente e o futuro.

E foi pautada nas análises desse filme que realizamos o último encontro da sequência onde recapitulamos as melhores cenas e solicitamos a auto avaliação escrita dos envolvidos, durante todo o processo, ao tempo em que também pedimos que os alunos fizessem a avaliação do nosso trabalho desenvolvido durante a sequência. Algumas das cópias dessas avaliações encontram-se no Apêndice L. Os originais foram entregues à professora regente como instrumentos catalisadores para a avaliação individual de cada sujeito, no que tange aos objetivos da instituição escolar. Vista sob esse ângulo, a avaliação da aprendizagem torna-se em essência, um elemento vinculador e apoiador das aprendizagens, que subsidia o alcance dos objetivos e não o fracasso.

Se o prazer pela literatura é busca, comprovamos, a partir do envolvimento da turma durante a leitura do adaptado, que o encontro aconteceu.

5.2.4 Para transformar o espaço escolar...

As etapas da (re)construção de um conceito, propostas por Furtado (2014 p. 66), e expostas nessa análise apresentam o sentir, o perceber, o compreender, o definir, o argumentar, o discutir e, como último passo, o **transformar**. Para o autor, “toda aprendizagem só é, de fato, significativa, se inserida de forma ativa na realidade. Intervir no real é o fim último da aprendizagem.”

Durante a sequência, conseguimos perceber o deslocamento de muitos dos sujeitos envolvidos na proposta. Não estamos aqui nos referindo apenas às questões pedagógicas ou relacionadas às aprendizagens. Falamos aqui das mudanças que são geradas pelas relações que construímos com o outro – sejam elas em maior ou menor grau. Todos passamos por transformações após experienciar as ações descritas nesse período. Resta pensar para onde essas mudanças vão levar cada um de nós.

Do ponto de vista dos sujeitos-alunos participantes, esperamos que essa vivência tenha conseguido realmente aproximá-los do texto literário, de tal forma que eles sintam eminente necessidade de se aventurarem em outras viagens, quer sejam

com clássicos adaptados ou não; quer sejam de forma virtual ou amparadas por letras nas folhas do papel.

Que eles possam viver vários encontros com a literatura com o mesmo prazer de quem se apaixona, de quem vai se deixando seduzir, se permitindo ser conquistado pelas ideias, palavras, personagens... Mas que eles possam também percebê-la enquanto direito e forma de resistência, conforme expõe a escritora Ana Maria Machado (2009 p. 19), ao reivindicar a literatura para si: “uma parte é minha e ninguém tasca. E não vou deixar ninguém me engabelar – como diz a letra do forró – nem vir com conversa fiada para eliminar totalmente da minha vida a possibilidade de dedicar certo tempo e atenção aos livros.”

Do ponto de vista da professora regente da turma e de tantos outros que tiveram a possibilidade de participar de uma sequência pedagógica, a partir dos preceitos teóricos do Profletras, que eles também se sintam transformados no/ com e pelo texto. Se já vivenciam essa transformação, que ela possa ser ampliada de forma a oportunizar outras ricas experiências como essas. Se não, que essas experiências possam vir a favorecer uma reflexão sobre a importância do papel do professor na mediação da leitura, uma vez que:

[...] aqueles que se dedicam ao desafio de escrever adaptações de clássicos da literatura para as novas gerações são mediadores importantíssimos. Mas a maior de todas as contribuições é aquela que você, professor, pode dar em sala de aula. Porque entre todos os mediadores, apenas você tem a conexão direta com a turma e com cada um dos alunos. (FEIJÓ, 2010, p. 157).

Do ponto de vista da escola, que ela possa estar aberta à inclusão digital, para além do simples uso do computador. Que ela busque renovar-se a partir de todos os seus envolvidos – alunos, professores e funcionários, de maneira urgente e necessária. Precisamos aproximar de forma efetiva o espaço escolar do mundo do jovem leitor, pondo em prática uma versão escolar das práticas de leitura e escrita mais fiéis à versão social.

Para que isso ocorra faz-se necessário romper com certos métodos e estratégias do passado e ousar inovar, por meio das tecnologias disponíveis na Era do Conhecimento. Caso contrário, correremos o risco de ver a escola mergulhada num envelhecimento prematuro: “instituições de ensino e professores gozarão de grande

longevidade se tiverem uma direção segura para saberem o que estão fazendo, para onde estão indo e o que farão quando chegarem lá” (PEREIRA, 2014, p. 15).

Transformar a escola numa microcomunidade de leitores e escritores é o maior de todos os desafios. Cada ação, cada aula, cada projeto deve ser pensado para essa finalidade, numa rotina constante e desafiadora. Durante um curto espaço de tempo vivemos isso. E alegremente, podemos dizer que ainda continuaremos a viver, uma vez que a professora regente decidiu dar continuidade ao projeto, a partir do módulo ampliação do horizonte de expectativas onde inserimos um novo material adaptado para trabalho na turma, o qual *a priori*, tinha somente o objetivo de linkar a nova obra lida com o trabalho anterior e seduzi-los a novas/outras leituras. O clássico escolhido para esse momento foi Otelo, de William Shakespeare, numa adaptação em quadrinhos.

O que buscaremos com essa continuidade será, não somente consolidar os comportamentos do leitor e do escritor com a turma do 9º ano, mas oportunizar que novos sujeitos possam desfrutar do direito à literatura, enquanto forma de resistência e apoderamento individual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que produzimos nesse estudo é fruto de um desejo e de uma necessidade de se transformar a escola numa microcomunidade de leitores em que seus sujeitos possam inaugurar outros modos de ler que perpassam pelas suas coleções particulares, culturas locais, mídias, semioses e suportes variados.

Dessa hibridização de elementos, nasceu o objetivo do trabalho, que se desenhou através da pedagogia dos multiletramentos. Ao usarmos os clássicos adaptados e as redes sociais como instrumentos de navegação para a viagem literária na escola, aproveitamos as culturas que fazem referência ao universo dos alunos do Ensino Fundamental II, nativos digitais, que nasceram em um mundo tecnológico e virtual e por isso não concebem a realidade sem internet, computadores, videogames, telefones celulares. O resultado dessa jornada foi um (re)encontro favorável entre a literatura e o jovem leitor.

O contar e interagir, enquanto formas de leitura literária, provocaram modos de engajamento diversos nos sujeitos e oportunizaram uma tomada de decisão e uma postura crítica a respeito das temáticas abordadas. As produções surgidas daí tomaram corpo e voz nos vários suportes estabelecidos, fazendo assim com que esse leitor, muitas vezes passivo na sala de aula, transformasse num *lautor*, por criar, via contato com leituras e produções em rede, novas situações de leitura-autoria. Já não bastava mais a leitura do texto verbal escrito – foi preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala), que o cercam, intercalam e impregnam.

Para tal, partimos do mundo literário do grande escritor Machado de Assis em que se baseou a experientiação da obra adaptada “Dona Casmurra e seu Tigrão”, do escritor Ivan Jaf; e dos diálogos proporcionados através de outros dois textos: o livro “Memórias póstumas de Capitu”, de Domício Proença Filho e a quadrinização de “Otelo”, organizado por Jozz e Akira Sanoki. Abrimos espaço assim, para o mundo da adaptação em sala, como um outro suporte leitor, capaz de compor um cenário rico e polissêmico para o trabalho do texto literário, o qual foi comprovado pelos resultados obtidos com a turma selecionada para a vivência da sequência didática.

Nesse estudo, pudemos perceber o movimento do leitor que, por se ver reconhecido no texto, conseguiu tomar a obra por inteiro e a partir dela questionar, refletir, sensibilizar-se e criar novos olhares para si mesmo e para o mundo. É o que

salienta Iser (1996, p. 50) quando diz que “é só na leitura que a obra enquanto texto adquire seu caráter próprio. [...] A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor.” Nesse esboço, o objetivo geral da proposta que era o de vivenciar experiências leitoras que permitissem ao aluno desenvolver um olhar crítico e investigativo para a trama literária, foi atingido.

No que tange ao uso das TIC, optamos pelas redes sociais por se configurarem como instrumentos extremamente próximos ao universo do jovem leitor e propiciadores de estratégias variadas de aprendizagem. O uso do WhatsApp e do Twitter nessa proposta, estão situados entre atendimento e ruptura de horizontes de expectativas, uma vez que, embora sejam práticas habituais dos alunos, tais aplicativos não são usados como ferramenta educacional.

Partimos então da criação de um grupo de discussão no WhatsApp para a turma o qual nos permitiu criar conexões didáticas e vinculares entre o que acontecia na sala de aula e o mundo lá fora. Em seguida, inserimos a rede Twitter, num processo que passou do desconhecimento e pré-conceitos acerca da sua finalidade até o seu uso efetivo.

O navegar pela *Twitteratura*, através do gênero microconto e do potencial que os 140 caracteres podem desencadear representou um ponto-chave para a aquisição de novas aprendizagens. Ao abriremos essas janelas – da escola e das telas – e compartilhar *links*, ideias e pensamentos, mediados pela leitura do texto, aproximamos literatura e aluno. O mundo digital apresentou-se como ferramenta construtiva onde aproveitamos os conhecimentos que esses nativos digitais já possuíam sobre os artefatos tecnológicos, e as várias possibilidades de navegação e interação e, a partir daí, ampliamos seus horizontes.

Os clássicos adaptados e o uso das redes sociais, enquanto ampliação do espaço sala de aula, possibilitaram, nessa proposta, educar para além do tecnológico. Nos ofereceu oportunidade de educar para o humano. O que buscamos foi mostrar aos sujeitos envolvidos que não bastava manejar a tecnologia. A tecnologia é condição. Mas criar, saber fazer coisas e viver coisas a partir da tecnologia é o grande diferencial. Por isso precisamos pensar a sociedade na era do conhecimento a partir de muito mais do que materiais tecnológicos. Precisamos pensar a nós mesmos, nessa sociedade, a partir de referenciais de valores sólidos, numa rede que envolve fios de conduta, sensibilidade, fraternidade, saberes. Com esses, qualquer sujeito pode buscar o conhecimento.

A busca por esse equilíbrio entre as redes que importam é o grande desafio da escola. O uso dos textos literários e dos aparatos tecnológicos, são, por assim dizer, apenas um caminho possível, um meio capaz de diminuir distâncias, encurtar caminhos, favorecer encontros. No entanto, o grande diferencial se faz na postura e importância do educador enquanto promotor de práticas viáveis, positivas e eficazes. Há aqui um convite à reflexão por parte do professor sobre o seu papel frente às demandas para com o texto, para com o aluno adolescente, proveniente da geração de rede, para com a escola enquanto espelho dessa geração. A sugestão presente nas páginas desse estudo é para uma outra/nova forma de olhar desse professor para com a literatura, os recursos tecnológicos, mas acima de tudo para com as relações que permeiam a escola.

Há um texto de Rubem Alves²⁰ que põe em evidência a diferença entre professores e educadores, partindo da premissa do olhar. Os primeiros, olham apenas para os saberes; já os segundos, olham para os alunos, na vontade de que estes degustem os saberes, uma vez que todo saber deve ser saboroso. Ao degustar dos sabores provenientes das leituras presentes nesse estudo, compreendemos o quão importante é essa missão de educar o olhar dos nossos alunos rumo à riqueza do texto literário em suas múltiplas semioses, na esperança de que, pelo menos em algum momento da vida, dentro ou fora da sala de aula, esses mesmos alunos se lembrem dessa experiência gratificante de ouvir ou ler literatura.

Educar esse olhar fenomenológico, conforme conceituou Furtado (2014), tornou-se então a grande tarefa de todos nós. Sabemos que não é fácil, principalmente se levarmos em conta fatores que perpassam pelo social, cultural e econômico. No entanto, sabemos também que muitos dos fatores que afastam a literatura do jovem leitor estão diretamente relacionados à escola e ao docente. E é sob esse caminho que podemos intervir. Ações simples como um planejamento mais adequado para o trabalho com o texto, a inserção das TIC no chão da escola e a percepção da literatura enquanto enriquecimento do humano, podem vir a fazer muita diferença na vida do jovem aluno leitor.

A necessidade desse outro olhar para as aulas de literatura é urgente e necessária. Percebê-la, não enquanto instrumento de aproximação da leitura para o aluno, mas, principalmente, enquanto meio para desvendar o outro, o mundo e o

²⁰ Trecho extraído do texto *Sobre jequitibás e eucaliptos*, de Rubem Alves in: *Conversas com Quem Gosta de Ensinar*.

próprio leitor, configura-se como um recurso positivo a ser usado pela escola na busca pela abertura de muitas janelas, novos horizontes, outros caminhos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. (org.) **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000, pp.28-55.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 p. 235-268.
- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ANDRADE, Marita. **Redes sociais para a aprendizagem**. Construir Notícias. Recife, n 78, p. 9-15, set./out. 2014.
- ANTUNES, Benedito. Para ler os clássicos. *In*: BENITES, Sonia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto. **À roda da leitura**: Língua e Literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004 p. 75-79.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. *In*: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e Letramento**: espaços suportes e interfaces – O jogo do livro. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-83.
- BALDISSERA, Adelina. **PESQUISA-AÇÃO**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 17 mai. 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Zahar: 2004. Disponível em: <<http://livrosnlinegratis.net/amor-liquido-zygmunt-bauman/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- _____. **Modernidade líquida**. Zahar, 2001. Disponível em: <<https://amodernidadeliquida.wordpress.com/2014/12/06/livro-modernidade-liquida-em-pdf/>> Acesso em: 27 jul. 2016.
- BARRETO, Flávio Chame. **Informática descomplicada para educação**: aplicações práticas em sala de aula. 1 ed. São Paulo: Érica, 2014.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. 3 ed. São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2002.

CECCANTINI, João Luís C. T. Os Clássicos: entre a sacralização e a banalização. *In*: BENITES, Sonia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto. **À roda da leitura**: Língua e Literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004 p. 84-89.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora. 2ª edição. 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/4253494/a_historia_cultural_entre_praticas_e_representacoes_roger_chartier>. Acesso em: 15 jun. 2016.

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

CONY, Carlos Heitor. **O fim do livro e a eternidade da literatura**. Folha de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_anexo19.html>. Acesso em: 23 out. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2014. p. 25-40.

COSTA, Marta Morais. Velhos assuntos, caras novas. *In*: BENITES, Sonia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto. **À roda da leitura**: Língua e Literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004 p. 104-106.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

CURY, Maria Zilda Ferreira. A historiografia literária em questão. *In*: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.) **Teoria da Literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG, 1992. p. 53-66.

DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis, afrodescendente** – escritos de caramujo [antologia]. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/ Crisálida, 2007. 2ª edição.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura:** como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

FORMIGA, Girlene Marques; BARBOSA Socorro de Fátima Pacífico. **As adaptações de textos literários no Brasil:** um gênero em discussão. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FormigaGirleneMarques.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

FURTADO, Júlio. **Vínculos e aprendizagem.** Curitiba: Expoente, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação.** Trad. André Cechinel. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

ISER, Wolfgang. **O Ato de Leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. Vol 1. Editora 34.

JAF, Ivan. **Dona Casmurra e Seu Tigrão.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2008.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

JAZZ; SANOKI, Akira. **Otelo:** Coleção Shakespeare em quadrinhos. Belo Horizonte: Editora Nemo, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEMOS, André. **Ciberespaço e Tecnologias Móveis:** Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. *In:* GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2011.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2009.

MACHADO, Versiani Maria Zélia. Literatura na escola: entre as escolhas dos alunos e a escolhas para os alunos. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p.71-77.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, Intertextualidade e Prática social crítica. *In*: **Discursos e Práticas de Letramento**. MAGALHÃES, Izabel (org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, n. 1, 2001, p. 79-111. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotsky e Espinosa. *In*: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n 1 (jan/jun, 1992) – Salvador: UNEB, 1992. p. 41-49.**

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. **Adaptações de clássicos literários brasileiros: paráfrases para o jovem leitor**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2002. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese5.html>>. Acesso em: 02 set. 2015.

NASPOLINI, Ana Tereza. Em tempo de Sociointeracionismo. *In*: **Didática de Português: Tijolo por tijolo: leitura e produção escrita**. São Paulo: FTD, 1996.

NAGAMINI, Eliana. Literatura, televisão e escola: estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004. PEREIRA, Rony Farto. Por que alunos de 1ª a 4ª série gostam de ler e os de 5ª a 8ª não? *In*: BENITES, Sonia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto. **À roda da leitura: Língua e Literatura no Jornal Proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004 p. 59-63.

PADIAL, Karina. Novo enfoque para o celular. **Nova Escola**. São Paulo, n 284, p. 63-67, agosto, 2015.

PERISSÉ, Gabriel. A escrita na internet. *In*: **Revista Língua Portuguesa - Especial Sala de Aula**. Editora Segmento, p. 50-53.

PINHEIRO, Petrilson. **Práticas colaborativas de escrita via internet: repensando a produção textual na escola**. Londrina: Eduel, 2013.

PIVA, Junior Dilermano. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PROENÇA, Filho, Domício. **Capitu: memórias póstumas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

PROLIVRO. **3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e o livro didático de Língua Portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e Letramento: espaços suportes e interfaces – O jogo do livro**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-145.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman** Alicia Bonamino, Fátima Alves, Creso Franco. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em: 26 de julho de 2016.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo. Editora Abril, 2012, Mensal.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI. Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2014. p 86-97.

RODELLA, Gabriela. **A literatura não tem de partir dos clássicos**. São Paulo: Revista Galileu, 2014. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/07/literatura-nao-tem-de-partir-dos-classicos.html>>. Acesso em: 12 set. 2015.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.47-72.

SCLIAR, Moacyr. **Ciumento de carteirinha: uma aventura com Dom Casmurro**, de Machado de Assis. São Paulo: Ática, 2006.

SIGNORINI, Inês (Org.) **Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educ. Soc* [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 143-160. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2014. p. 105-123.

TELES, Lilia. **Pesquisa da Federação do Comércio do Rio de Janeiro sobre os hábitos culturais**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/70-dos-brasileiros-nao-leram-em-2014-diz-pesquisa-da-fecomercio-rj.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 p. 49-53.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo, Editora Senac, 2001.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICE A

Ficha Diagnóstico



Olá,

É com muita alegria e expectativa que convido você a participar de alguns encontros literários que acontecerão em sua escola, no ano de 2016. Por meio deles, iremos tecer conversas, realizar leituras, brincar com as palavras – no papel e na tela – e ampliar assim, nossos horizontes. Faremos, de cada encontro uma festa de sabores e saberes!

Para que isso aconteça da melhor forma possível, eu preciso conhece-lo (a) melhor. Saber quem é, do que gosta, quais as suas histórias de leitura e de vida. Mas não se preocupe, suas respostas ficarão só entre nós! Desde já agradeço.

Professora Magaly

Identificação:

a) Nome: _____ b) Idade: _____

Aspectos sócio-econômicos:

a) Você mora com seus pais? Se não mora com os pais, com quem você mora?

b) Qual o grau de escolaridade de seus pais?

() nenhum () fundamental incompleto () fundamental completo
() ensino médio incompleto () ensino médio completo () superior

Aspectos Culturais:

a) O que você faz quando não está na escola?

b) Em sua casa, o que as pessoas fazem nos momentos de lazer?

c) Quais são os meios de informação que você tem acesso?

() Rádio () TV () Jornal () Revista
() Livros () Internet () Outro, Qual?

d) Na sua casa tem computador com acesso à internet?

() sim () não tenho computador () tenho computador, mas sem acesso a internet

e) Possui celular com acesso a redes sociais?

() Sim () Não

f) Qual o programa de televisão que você prefere? Por quê?

g) Qual estilo de música você prefere? Por quê?

h) Vai a exposições, shows: () sempre () às vezes () nunca

l) Vai ao cinema: () sempre () às vezes () nunca

Leitura

a) Você lê por quê? () por obrigação () você consegue ter mais conhecimento
() você é curioso () é divertido () por prazer

b) Onde você mais lê?

() Em casa () Na escola () Outro lugar, onde? _____

c) Onde você adquire material de leitura? () escola () em casa () na livraria
() na biblioteca pública () não adquire nenhum material para ler.

d) O que você lê na escola? Por quê?

e) Como são suas aulas de leitura? Descreva-as:

f) Dos livros que você já leu, qual o que mais gostou? Por quê?

g) Você se lembra o nome de algum autor que você gosta? Por que gosta dele?

h) Sobre as informações abaixo, proceda da seguinte forma: ao lado do título em negrito, numere de 1 a 3 qual seria seu tema preferencial. Em seguida assinale, entre cada um desses temas, qual seria o seu subtema preferido.

() Temas sobre o mundo dos adolescentes

() Suas Interrogações () Relacionamentos na família () Relacionamentos na escola

() Relacionamentos envolvendo, amor e traição

() Heroísmo e grandes feitos

- () Relatos de viagem () Grandes aventuras () Ficção científica
() Narrativas de mistério, assombração e suspense

() Realidade social

- () Injustiça social () Preconceitos () Questões políticas ()
Violência

APÊNDICE B

Etapas das oficinas

Oficina – Introdutória

Texto: Letra de música Amor proibido, de Mc Fininho

Etapa pré-leitura:

- ✓ Descoberta do assunto por meio de pistas diversas;
- ✓ Exploração do mural de leitura contendo imagens e frases acerca do tema amor;
- ✓ Formação de grupos para quebra-cabeça com imagens que representam 4 tipos de amor: *Philos, Ágape, Storge, Eros*. Discussões sobre as imagens, relacionando o amor ontem e o amor hoje.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Leitura (e audição) da letra da música, estilo funk, escrita por *Mc Fininho*. Questionamentos sobre o tipo de amor presente no texto.
- ✓ Relações entre a letra da música e as imagens expostas no mural.

Etapa pós-leitura

- ✓ Entrega de um barco de papel para reflexões a partir do título: “**Embarcação Amor? Tô fora!**”
- ✓ Apresentação e entrega das agendas literárias com leituras introdutórias acerca da viagem literária que será feita.

Oficina nº 1: Sociedade do Amor? Tô fora!

Texto: Fragmentos do livro Amor, tô fora.

Etapa pré-leitura:

- ✓ Entrega do cartão contendo a frase “**Amar é...**” para ser completada. Socialização e discussão das ideias;
- ✓ Criação de grupo no aplicativo WhatsApp para extensão do trabalho. Explicação sobre os objetivos da atividade. Discussão acerca das regras de postagens e de comportamentos nesse espaço interativo.
- ✓ Exploração da capa do livro **Amor? Tô fora!** para levantamento de expectativas.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Leitura e discussão sobre os dois primeiros capítulos do livro.

Etapa pós-leitura

- ✓ Criação de um parágrafo para o segundo capítulo do livro lido.
- ✓ Discussões no grupo WhatsApp sobre o comportamento dos personagens presentes nos dois capítulos lidos.
- ✓ Entrevista com pessoas próximas sobre a leitura do livro Dom Casmurro, de Machado de Assis.

Oficina nº 2 – Uma história de amor? # Só que não!

Texto: primeira etapa do livro Dona Casmurra e seu Tigrão

Etapa pré-leitura:

- ✓ Entrega de uma máscara para exploração sobre o porquê de se usar uma máscara.
- ✓ Dinâmica: Testando o nível de ciúmes.
- ✓ Apreciação musical: Ciúmes – Grupo Pra Valer.
- ✓ Situação-problema a partir de uma passagem presente no primeiro capítulo do livro Dona Casmurra e seu Tigrão.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Dramatização dos envelopes.
- ✓ Leitura dos capítulos iniciais do livro.
- ✓ Discussões acerca do que foi lido.

Etapa pós-leitura

- ✓ Socialização das entrevistas acerca da entrevista;
- ✓ Apresentação em Power point de várias capas sobre a obra Dom Casmurro.
- ✓ Conversa sobre o texto adaptado.
- ✓ Criação de perfis sobre os personagens principais das duas tramas: Pâmela/Lu/Barrão e Capitu/ Bentinho/ Escobar.
- ✓ Discussões no grupo WhatsApp sobre os capítulos lidos.

Oficina nº 3: Círculos de leitura

Essa oficina foi constituída por cinco encontros, cujos objetivos foram o de vivenciar momento de leitura e explorar a rede Twitter.

Etapa pré-leitura

- ✓ Entrega de cartas aos alunos contendo fragmentos dos capítulos a serem lidos; leitura e discussão dos fragmentos.
- ✓ Produção da carta-curinga com informações acerca dos capítulos lidos.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Círculos de leitura: Leitura e discussão da segunda etapa do livro.

Etapa pós-leitura

- ✓ Apresentação da página Twitter com orientações.
- ✓ Leitura de um texto informativo sobre a rede;
- ✓ Criação da conta Twitter dos alunos.
- ✓ Discussões no grupo WhatsApp sobre os capítulos lidos.

Oficina nº 4: Círculos de leitura

Etapa pré-leitura

- ✓ Exploração do mural da sala: jardim literário. Leitura das “flores” presentes no mural contendo palavras-chave acerca dos capítulos a serem lidos.
- ✓ Debate sobre as palavras.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Círculos de leitura: Leitura e discussão da terceira etapa do livro.
- ✓ Produção de flores descritivas sobre as três personagens femininas: Pâmela, Lu, Capitu.
- ✓ Socialização das ideias.

Etapa pós-leitura

- ✓ Exploração da página Twitter.
- ✓ Visitas a páginas sobre Machado de Assis.

Oficina nº 5: Círculos de leitura

Etapa pré-leitura

- ✓ Colmeia de leitores: exploração do mural contendo imagens que representam os temas expostos na obra: ciúme/ Iago e Otelo/ o lutador/ a violência/ as máscaras dos personagens/pit boy/ boates gays/ preconceitos/ homofobia/ amor
- ✓ Debate regrado acerca dos temas abordados pelas imagens a partir de placas contendo as seguintes frases: “*Eu concordo plenamente porque...*”/ “*Eu sinceramente acho que...*”/ “*Eu considero inadmissível...*”

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Círculos de leitura: Leitura e discussão da quarta etapa do livro.
- ✓ Pesquisa na internet sobre notícias relacionadas às questões debatidas;

Etapa pós-leitura

- ✓ Exploração da página **Geledés** no Twitter para relacionar com as discussões em sala.

- ✓ Discussões no grupo WhatsApp sobre os capítulos lidos.
- ✓ A semana em 20 posts: escolher notícias interessantes acerca dos temas debatidos e postá-los na rede social.
- ✓ Discussões via Twitter.
- ✓ Entrega da quinta etapa do livro para leitura extraclasse.

Oficina nº 6: Círculos de leitura

Etapa pré-leitura

- ✓ Do mel ao fel: Socialização dos posts no Twitter.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Círculos de leitura: formação de grupos para elaboração de perguntas sobre os capítulos lidos.
- ✓ Jogo das perguntas.
- ✓ Visita ao blog do escritor de microcontos Edson Rossato.

Etapa pós-leitura

- ✓ A semana em 20 posts: escolher notícias interessantes acerca dos temas debatidos e postá-los na rede social.
- ✓ Exploração da página do Twitter de Edson Rossato.
- ✓ Criação da página do Twitter da turma.
- ✓ Entrega da quinta etapa do livro para leitura extraclasse.

Oficina nº 7: Círculos de leitura

Etapa pré-leitura

- ✓ Colmeia machadiana: apresentação em Power point sobre o escritor Machado de Assis.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Círculos de leitura: discussões sobre os capítulos lidos em casa;
- ✓ Leitura do último capítulo em sala com apresentação dos envelopes sobre o resultado da traição.
- ✓ Sistematização da obra com a formação da “linha da história” no mural, contendo as partes mais importantes.

Etapa pós-leitura

- ✓ Leitura jogralizada de um cordel sobre Machado de Assis.
- ✓ Criação da colmeia machadiana com as informações mais interessantes sobre o escritor.
- ✓ Visita à página do Twitter: “O assassinato de Machado de Assis.”

Oficina nº 8: Sarau Baile de máscaras

Texto: Capitu, memórias póstumas

Etapa pré-leitura

- ✓ Momento artístico: representando Capitu
- ✓ Discussões: Capitu: inocente ou culpada?

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Entrega a cada aluno de um capítulo do livro de Domício Proença Filho – Capitu, memórias póstumas.
- ✓ Leitura dos capítulos.
- ✓ Registro de leitura: “*O que o texto me diz?*”; “*O que eu digo ao texto?*”; “*O que eu digo aos meus colegas?*”

Etapa pós-leitura

- ✓ Reconhecendo os convidados do sarau: análises sobre as tramas das histórias.
- ✓ Twitconto: transformação da obra Dona casmurra e Seu Tigrão em microcontos para posts no Twitter.
- ✓ Análise das produções com comentários no WhatsApp.
- ✓ Enquete: Trair tá por fora?

Oficina nº 9: Ponto de Encontro

Texto: Microcontos

Etapa pré-leitura

- ✓ Momento artístico: imagem artística com fios de lã.
- ✓ Apreciação musical: música Capitu de Luiz Tatit.

Etapa leitura-descoberta

- ✓ Jogo dos microcontos;
- ✓ Seminário para a turma do 9º ano para apresentação dos resultados das leituras, microcontos, páginas no Twitter e agendas literárias.

Etapa pós-leitura

- ✓ Comparação textual entre as obras.
- ✓ Vivência do Twitconto
- ✓ Avaliação no grupo.
- ✓ Entregada obra: Otelo, em quadrinhos.

Oficina nº 10: Uma história puxa outra

Texto: Otelo em quadrinhos

Etapa pré-leitura

- ✓ Momento artístico: imagem artística com fios de lã.
- ✓ Apreciação musical: música Capitu de Luiz Tatit.

Etapa leitura-descoberta

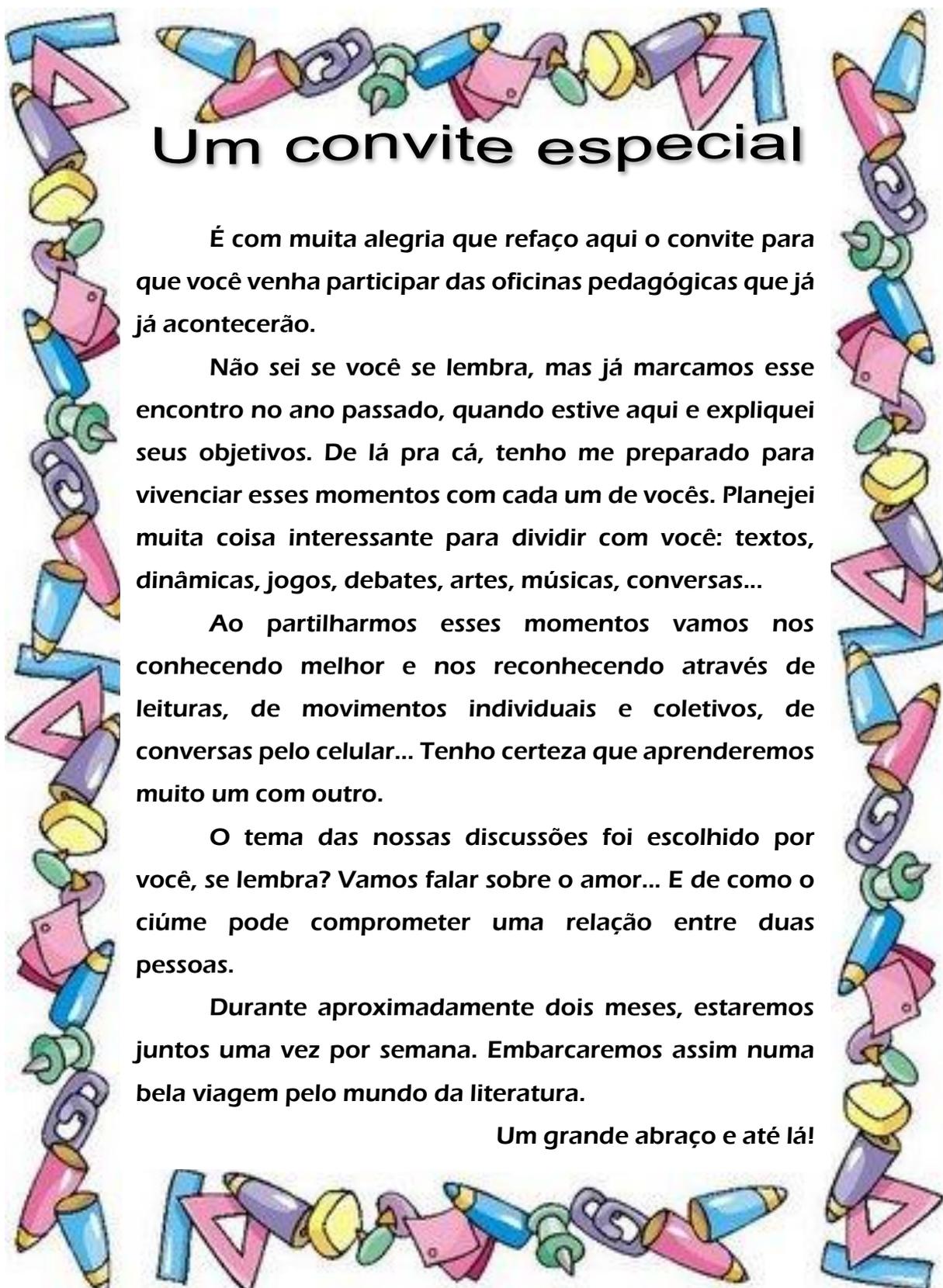
- ✓ Jogo dos microcontos;
- ✓ Seminário para a turma do 9º ano para apresentação dos resultados das leituras, microcontos, páginas no Twitter e agendas literárias.

Etapa pós-leitura

- ✓ Comparação textual entre as obras.
- ✓ Vivência do Twitconto
- ✓ Avaliação no grupo.
- ✓ Entregada obra: Otelo, em quadrinhos.

APÊNDICE C

Carta-convite



Um convite especial

É com muita alegria que refaço aqui o convite para que você venha participar das oficinas pedagógicas que já já acontecerão.

Não sei se você se lembra, mas já marcamos esse encontro no ano passado, quando estive aqui e expliquei seus objetivos. De lá pra cá, tenho me preparado para vivenciar esses momentos com cada um de vocês. Planejei muita coisa interessante para dividir com você: textos, dinâmicas, jogos, debates, artes, músicas, conversas...

Ao partilharmos esses momentos vamos nos conhecendo melhor e nos reconhecendo através de leituras, de movimentos individuais e coletivos, de conversas pelo celular... Tenho certeza que aprenderemos muito um com outro.

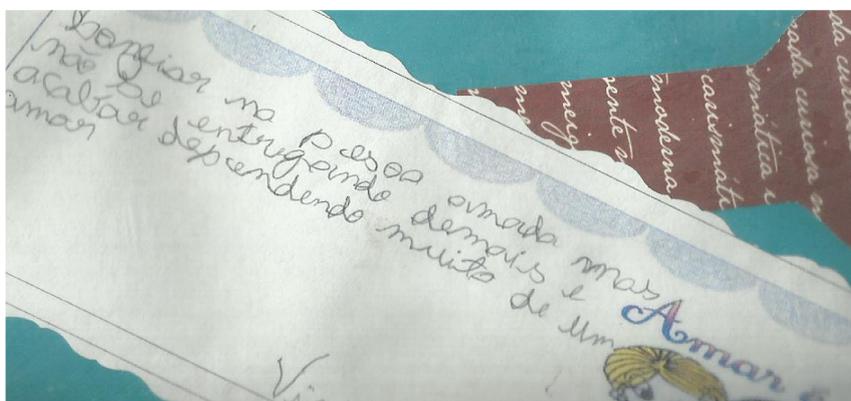
O tema das nossas discussões foi escolhido por você, se lembra? Vamos falar sobre o amor... E de como o ciúme pode comprometer uma relação entre duas pessoas.

Durante aproximadamente dois meses, estaremos juntos uma vez por semana. Embarcaremos assim numa bela viagem pelo mundo da literatura.

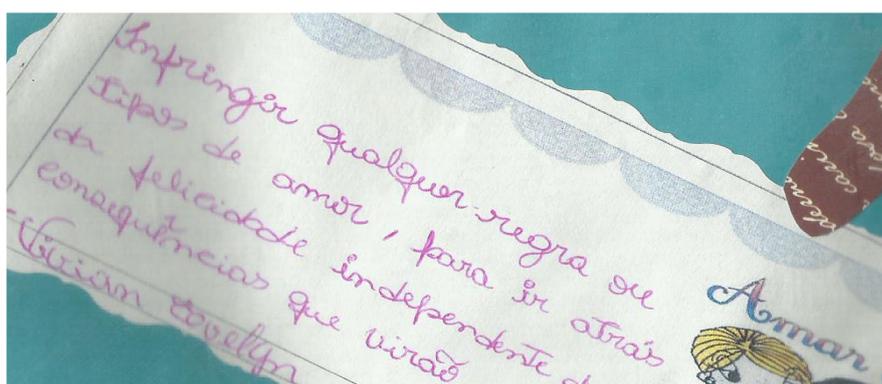
Um grande abraço e até lá!

APÊNDICE D

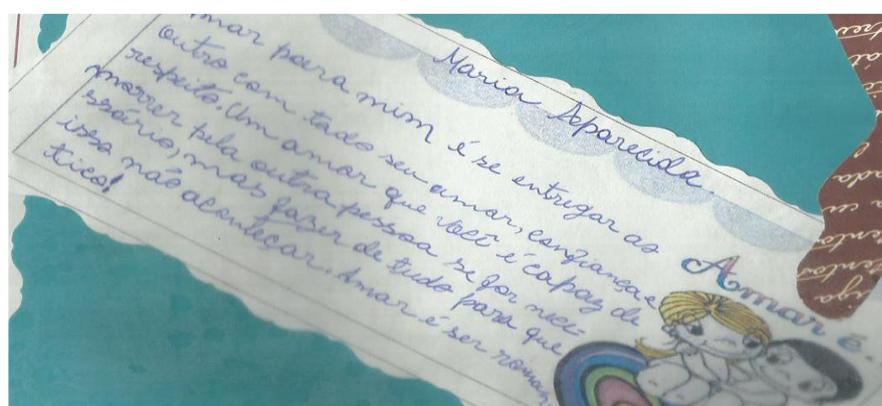
Sensibilização, a partir da frase: **Amar é...**



Aluno 01



Aluno 02



Aluno 03

APÊNDICE E

Contrato operacional: Nossos combinados nas Oficinas



Vamos combinar?

- **Venha para as oficinas com o coração aberto e muita vontade de aprender;**
- **Não se esqueça dos materiais básicos: capítulos do livro, agenda literária, lápis, tesoura, cola, e tudo o mais que você quiser colocar na agenda;**
- **Realize as leituras com calma e atenção. Você pode sublinhar as partes mais interessantes, circular as dúvidas e fazer anotações. Em sala debateremos esses pontos;**
- **Nos Círculos de leitura é preciso silêncio e concentração. Deixe os celulares no silencioso nesse momento;**
- **Nos debates é preciso esperar o momento de falar e ouvir o colega com atenção e respeito;**
- **Cuide bem do material;**
- **Realize todas as atividades. Elas são importantes para o nosso conhecimento;**
- **Participe ativamente das tarefas nos grupos. Seja proativo!**
- **Pergunte, duvide, questione, debata. Faça valer seus direitos!**
- **Divirta-se, sorria, compartilhe boas energias e bons sentimentos. Afinal, estamos falando de amor...**

APÊNDICE F

Comentários dos alunos acerca da leitura de outras obras lidas no decorrer da sequência

Ennyya Pereira dos Santos

"Dona Carmurra e seu Tigrão"

Este relatório tem como finalidade mostrar meu procedimento ao ler o livro "Dona Carmurra e seu Tigrão" escrito por Ivan Jaf. Para começar falarei um pouco sobre do que se trata o livro, este fenômeno que permeia todo mundo com seu sucesso fala um pouco sobre a realidade de alguns adolescentes, o ponto mais visto é: namoro, ciúme; obsessão entre outros. Assim que a professora Magaly deu o livro Cheguei em casa e comecei ler quanto mais eu lia mais vontade sentia de saber quais eram os mistérios escondidos por trás das páginas, era como se eu estivesse num deserto e precisasse muito beber água. Fui lendo, lendo, lendo até que cheguei em uma parte onde tinha um papel amarelo grampado, pensei em tirar mais não podia, furar só um pouco não dava pra ver nada, enfim parei de tentar fiquei quase dois dias sem saber o que fazer pesquisei na internet não tinha, tentei baixar não consegui "Ok era o fim". Já não mesmo lembrei que meu pai tinha esse livro por conta da fealdade que ele fez apesar de não ter concluído, fui andando da minha casa até a casa dele e não é perto não, chegando lá conversei com ele expliquei porque queria o livro falei sobre o tal papel ele me disse que não me emprestaria o livro pois se a professora cobrasse

O papel é porque não era pra ler, eu falei aí e né também simplesmente peguei o livro, vim pra casa, li, matei a vontade e pronto.

Com este procedimento eu perdi o quanto a leitura faz bem e pode ser gratificante.

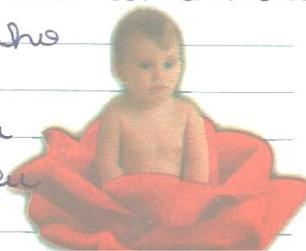


Vitória Valverde

Memórias Postumas de Gápitu Traiu ou não?? linha descecer.

O livro Memórias Postumas de Gápitu de Machado de Assis é a sus-
peita de Gápitu para o seu ex-marido,
se dependendo da "acusação" que ele
a fez.

O enredo acontece em Gápitu pro-
var a sua inocência e para isso
ela usa o flashback, voltando no
passado para provar que não traiu
o seu ex-marido. Bentinho e Gápitu
tiveram um romance desde crian-
ças, mas não podiam se casar
porque D. Glória a mãe de Bentinho
tinha prometido o mesmo ao semi-
nário. Mais quando Bentinho completou
17 anos saiu do seminário e casou-se
com a sua amada. Bentinho
sempre foi eumentó, após o
casamento ficou puer, o seu
eumentó era tanto que pensou
que a sua esposa Gápitu



tinha o trauco com a sua mulher
 amiga Escobar, achando que Izeguel
 era na verdade filho do seu amigo,
 se separou da mulher mandando
 ela e seu filho para um exílio na
 Suíça. Depois de muito tempo os dois
 morreram, foi quando Bentinho es-
 creveu o livro chamado Dona Pas-
 murro com o objetivo de convencer
 os leitores de que Gápitu tinha o
 trauco e que também foi escrito
 por Machado de Assis. Depois de
 tempos Gápitu escreveu o livro Me-
 morias Postumas de Gápitu que sig-
 nifica memórias após a morte. Em
 momento nenhum ela o acusa ou se
 defende, só faz contar como realmente
 as coisas aconteceram, sem saber que
 na verdade ele que tinha trauco era
 com a sua melhor amiga Zancha,
 esposa de Escobar, seu melhor amigo.

Foi o livro por curiosidade mas
 o verdadeiro prazer foi a profes-
 sora Magaly Rabelo, através do
 seu projeto de literatura que
 passou o livro Dona Pasmur-
 ro e seu título que incluía

o livro de Bentinho Dona Pasmur-
 ro para o seu grupo ler, daí
 ela me contou que tinha a respos-
 ta de Gápitu para o seu ex-marido,
 fiquei na curiosidade e pedi o livro
 a ela emprestado, um livro muito
 bem escrito e muito interessante,
 que deixa um gostinho de quero
 mais, escrito pelo amante da
 literatura Machado de Assis.

APÊNDICE G

Posts do Twitter a partir de pesquisas de notícias na internet que fizessem relação com a obra lida

Ações de Usuário

Seguir

Emanuely Assis @emmanuellyassis

<http://www.correiadoestado.com.br/cidades/homem-agride-mulher-com-golpes-de-foice-por-ciumes-de-ex-cunhado/286900/> ... esse caso parece um pouco com a briga q houve entre Barrão e o tio de Pamela por ciumes [#Casmurros](#) [@Reencontros2](#)

Ações de Usuário

Seguindo

Bianca Barrêto @biancabarretto2

<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/08/por-ciumes-da-mulher-suspeito-se-envolve-em-briga-e-esfaqueia-vitima.html> ... [#Casmurros](#) [@Reencontros2](#) Análise: O caso acima tem haver com a briga no shopping

de Barrão, Pamela e seu tio 🖐️❌

Ações de Usuário

Seguir

Harley Quinn @HarleyQ18996945

[@Reencontros2](#) Mulher é morta pelo marido e PM acha recado ao lado do corpo: 'Traição' [#G1](#) http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2016/09/mulher-e-morta-pelo-marido-e-pm-acha-recado-ao-lado-do-corpo-traicao.html?utm_source=twitter&utm_medium=share-bar-desktop&utm_campaign=share-bar ... [#Casmurros](#)



Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Casmurras&Tigrões retweetou Bianca Barrêto

Adorei. Vc mostrou q viveu a trama com sensibilidade e inteligência.

APÊNDICE I

Microcontos: Dona Casmurra e Seu Tigrão

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Ciúme é um inferno! Barrão começou a viver isso quando ouviu 2 colegas chamando sua namorada de Capitu. Correu até a biblioteca. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[@Reencontros2](#) Lá conheceu Lu e ficou sabendo sobre o livro Dom Casmurro e provável traição de Capitu. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Lá conheceu Lu e ficou sabendo sobre o livro Dom Casmurro e provável traição de Capitu. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Procurou Pâmela para pedir satisfação e terminou brigando com o tio dela porque ficou com ciúme. Tomou o apelido de pitboy. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Pâmela terminou o namoro depois que viu a briga de Barrão sair no jornal, onde o apelidaram de homofóbico. Barrão ficou mal. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Pedi ajuda a Lu porque tava mal na escola. Tinha que ler Dom Casmurro um romance adolescente para prova. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão começou a ler e achou Machado legal. Depois Lu passou a ler para Barrão. Eles liam e discutiam a história. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Na parte de Capitu, Barrão descobriu o significado olhos de ressaca. Aí ele começa a entender a história de Machado de Assis. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão começou a se comparar com Bentinho e achar que sua namorada era igual a Capitu- falsa e dissimulada... [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão passa a desconfiar que seu amigo Paulão tá traindo ele com Pâmela, igual a Capitu e Escobar. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão fica descontrolado de ciúme, briga com a mãe, chora de raiva e vai pedir ajuda a sua amiga Lu. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Lu ajuda Barrão. Os dois começam a se aproximar. Lu é uma garota estranha. Só usa preto e não gosta de comer. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão chama Lu pra fazer caminhada. Ela vai contrariada. Lá eles brigam e ela vai embora. Depois procura Barrão e se desculpa. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão desculpa Lu e diz que um pode ajudar o outro. E assim a gente entende porque o livro chama Dona Casmurra e seu Tigrão. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Ela é muito birrenta, reclama de tudo e ele é tirado a brabo. Machista e cheio de preconceito. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

A amizade cresce e Lu conta que brigou com o namorado porque também ficou com ciúme. Depois falou da ideia de ver um detetive [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão foi com Lu no escritório do detetive Mendes. Ele topou seguir a Pâmela e o namorado de Lu. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão foi gostando da história de Bentinho. Sentiu raiva dele depois que tentou matar o filho. Mas ainda achava Capitu falsa [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Lu tentou provar que Capitu era inocente. Barrão depois de ouvir os argumentos disse o seguinte: não concordo nem discordo. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão fez a prova e passou. Se desculpou com o tio de Pâmela pela agressão. Agradeceu a Lu pela ajuda. Barrão tinha mudado! [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

os 2 foram ao escritório do detetive Mendes. Lá ele deu uma boa lição nos dois e entregou o envelope com as provas. Será que... [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão e Lu saíram andando, pensativos. Descobriram que algo havia mudado. Resolveram então rasgar o envelope sem nem abrir. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Depois disso, os dois se olharam e aconteceu o esperado beijo... [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Uma semana depois Barrão encontrou Paulão telefonou para Pipa e perguntou porque ele tinha chamado Pâmela de tremenda Capitu. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Pipa disse que foi por causa da parte do livro "olhos de ressaca". E que um dia Pâmela chegou com olhos vermelhos e olheiras... [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Barrão explicou a Pipa o que queria dizer olhos de ressaca e desligou o telefone. [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Ficou refletindo sobre o fato de que nunca iria saber se foi traído ou não... [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Mas decidiu que isso já não importava mais. Havia Lu... FIM [#contotigrão](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Esse é o microconto do livro Dona Casmurra e Seu Tigrão de Ivan Jaf construído por vocês. Agora é só postar os comentários. Bjo [#contotigrão](#)

APÊNDICE J

Registro de leitura dos alunos acerca da experiência leitora com o fragmento do livro Capitu, memórias póstumas

Registro de leitura:
 Você e o texto estão no palco agora! Enquanto plateia gostaríamos de saber a sua percepção acerca dele. Siga os tópicos:

- * O que o texto me diz?
- * O que eu digo ao texto?
- * O que eu digo aos meus colegas?

O texto me diz que Capitu é inocente, ela se defende das artimanhas domarinho Bentinho onde acusa a mesma por traição, mas o texto afirma que foi uma injustiça, uma armadilha feita pelo próprio marido ciumento para encrenhar lá. A defesa de Capitu é clara e coerente, faz todo o sentido para o leitor entender o quanto ela foi vítima.

Eu digo ao texto que a defesa de Capitu é justa, mas eu penso corrigir seria que uma mulher que defende seu marido e não abaixa a cabeça para nenhuma pessoa nem se submete para o marido e acusada de algo e sozinha defende depois de morta! Será que uma mulher tem que ressuscitar para poder se defender? Isso não é certo! Mas o texto é amplo e bem explicado, a defesa é clara e deixa clara a versão de Capitu sobre sua situação, mas tenho muitas questões como dita acima.

Digo a eles que Capitu é inocente que foi injustamente acusada por algo que não fez. Devemos lembrar que uma pessoa transtornada de ciúmes inventa coisas que não existe e que lê e muito bom, abre a mente e traz vários benefícios para o longo da vida.

Registro de leitura:
 Você e o texto estão no palco agora! Enquanto plateia gostaríamos de saber a sua percepção acerca dele. Siga os tópicos:

- * O que o texto me diz?
- * O que eu digo ao texto?
- * O que eu digo aos meus colegas?

O que o texto me diz?
 Em relação à Capitu: Para mim, Capitu não traiu Bentinho. Porém o livro não deixa claro se traiu mesmo ou não.
 "Capitu era uma porção de coisas, e quer saber, pra mim o que esse site da internet afirma está errado"

O que eu digo ao texto?

Que ele me deixou confuso. Pois não deixa claro a "traição" de Capitu. Mas adorei o livro. Em relação a tudo: Kau, Barrão, Pamela etc...

O que eu digo aos meus colegas?

Digo aos meus colegas que o livro é super interessante e que vale a pena ler. Pois trata-se de uma fase adolescente com oscar, brigas, ciúmes, revaldidas, frases tiradas a valentes etc.

Digo também que o livro me deixou confuso, ao mesmo tempo digo que traiu e em outro digo que não traiu.

APÊNDICE K - Jogo Twittegame

Fase I

Bianca Barrêto @biancabarretto2

[@Reencontros2](#) - Qual foi de você ter chamado minha mina de CAPITU ? O que é que ta pegando ? [#Rota34B](#)
Responder

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[@biancabarretto2](#) ô cara como é que tua mina chega com aqueles olhos de ressaca como é que não vou chamar ela de captu [#Rota34B](#)
Responder

Bianca Barrêto @biancabarretto2

[@Reencontros2](#) Ô seu zé mané, os olhos de ressaca de Capitu tem haver com as ondas do mar seu burro! Aprenda a interpretar o texto [#Rota34B](#)
Responder

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[@biancabarretto2](#) Pode até ser, mas que você está sendo traído assim como bentinho tá viu? fica ligado otário.

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[#Rota34B](#) Lu? Porque você está ajudano Barrão? Quem provocou isso tudo foi ele!

Bianca Barrêto @biancabarretto2

[#Rota34B](#) Todos nós erramos. Errar é humano, mas persistir no erro é burrice ! E eu queria tentar tirar ele da burrice cometeu !

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

OLHE SUA VAKA VC ERROU E AINDA FOI PIOR DO QUE BARRAO , CONTRATOUW DETETIVE PRA PODER ESPIONAR O ELE , E AINDA QUER AJUDAR ELE [#Rota34B](#)

Bianca Barrêto @biancabarretto2

[#Rota34B](#) Você está louca pra que eu me rebaixe ao seu nível. Tenho ética

FLOR, e se você nao sabe disso, PROBLEMA SEU



[@Reencontros2](#) A doença CIÚME é causada por vermes chamadas



Cura:



38 e murro na cara



Mexe cm o que é

meu q eu t mostro o caminho do inferno



Fase II

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

Cole barão vamo dar um chega em uma festinha?? [#Rotafinal5](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[@Reencontros2](#) Vamos sim Paulão chama as meninas Adoro essas meninas

[#RotaFinal5](#)



Casmurras&Tigrões @Reencontros2 21 de set

Nn chama a Lu nn eu nn gosto dela



[#Rotafinal5](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[@Reencontros2](#) O problema e seu não pedir pra vc gostar de mim e eu vou mesmo porque os meninos me chamaram [#RotaFinal5](#)

Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[@Reencontros2](#) Barrão, p vc ir a festa precisa decidir com quem vai ficar. Vc sabe porque me chamaram de Capitu. Não te traí. E aí? [#Rotafinal5](#)

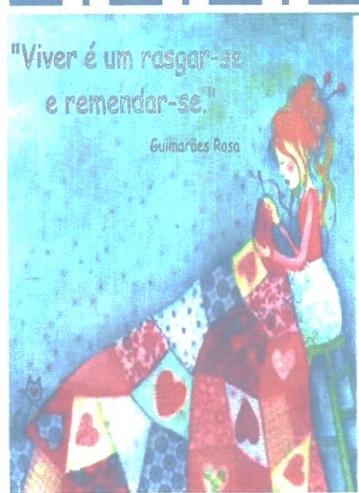
Casmurras&Tigrões @Reencontros2

[@Reencontros2](#) Já sei o verdadeiro significado de Capitu mais agora a fila andou e vou preferir ficar com Lu [#Rotafinal5](#)

APÊNDICE L

Avaliação dos alunos sobre a vivência das oficinas

S



"Viver é um rasgar-se e remendar-se."
Guimarães Rosa

Numa reflexão sobre o rasgar-se e remendar-se produza um texto relatando um pouco do que vivemos nesses encontros em companhia de Capitu, Bentinho, Lu, Barrão, Pâmela...

Exponha suas impressões literárias, as dúvidas, certezas, questionamentos, sugestões etc. Faça desse ponto de encontro um espaço de construção de aprendizagens!

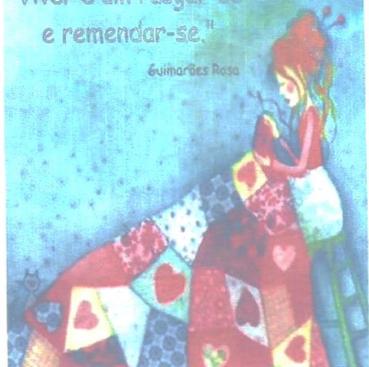
A experiência de conviver com todos esses personagens foi boa, me fez abrir os olhos em relação aos sentimentos e o que pode acontecer se não soubermos administrá-los muito bem principalmente o ciúme que pode ser capaz de destruir qualquer relacionamento. Mais ainda permanece a dúvida "Traiu ou não traiu?", não dá para saber pois este livro busca muito o aspecto misterioso deixando os leitores curiosos e intrigados com os fatos ocorridos.

Aprendi bastante nestes encontros, me fez ter visões diferentes em relação aos acontecimentos do cotidiano, mais o livro poderia ter sido menos misterioso para sabermos realmente o que de fato aconteceu.

D S

"Viver é um rasgar-se
e remendar-se."

Guimarães Rosa



Numa reflexão sobre o rasgar-se e remendar-se produza um texto relatando um pouco do que vivemos nesses encontros em companhia de Capitu, Bentinho, Lu, Barrão, Pâmela...

Exponha suas impressões literárias, as dúvidas, certezas, questionamentos, sugestões etc. Faça desse ponto de encontro um espaço de construção de aprendizagens!

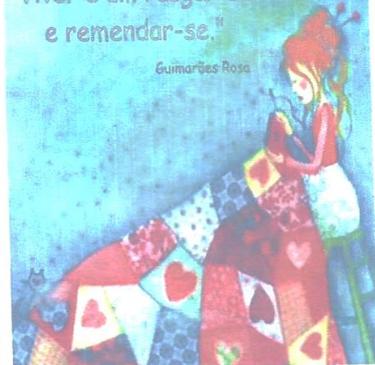
Os encontros da literatistude foram de conhecimentos e debates sobre os personagens de Capitu, Bentinho, Lu, Barrão e Pâmela. Na adaptação do livro de Dom Carmurro - Dona Carmurra e seu Diálogo descobrimos que a ciúme não é necessário em um relacionamento, confiar no outro é o essencial) ~~sem~~ essencial. Ao meu ver o livro Dom Carmurro é machista Capitu é injustificada sem ter direito de defesa, tirando o direito da mulher de ter opinião e de se sujeitar ao seu marido. Bentinho fracassado na sua derrotada desconta sua aflição no desaboto de sua escrita narrando sua própria história e seu ponto de vista sobre Capitu. O personagem de Barrão é um lutador, grosso e machista também, tanto que no livro não sabemos a versão de Pâmela ela não fala no livro é apenas o que ele diz sobre ela. Lu ajuda Barrão o tempo todo abrindo os olhos dele e o incentivando a leitura, mas ela parece um pouco com Bentinho mostra uma coisa no início e depois totalmente diferente no final, e (Pâm) Lu estava com um problema parecido com o de Barrão e diz que queria amenizar sua dor. Eu penso que a mulher era tão desvalorizada e não me conformo com o que os

homens principalmente os autores clássicos não encherem isso. Mas vieram os movimentos feministas. Com eles que a leitura (no) faz refletir em textos e desperta o poder de interpretar e de ter opinião acerca do assunto pois os encontros deram oportunidade de falar e opinar e aprender, viver na literatura é muito bom.

D S

"Viver é um rasgar-se
e remendar-se."

Guimarães Rosa



Numa reflexão sobre o rasgar-se e remendar-se produza um texto relatando um pouco do que vivemos nesses encontros em companhia de Capitu, Bentinho, Lu, Barrão, Pâmela...

Exponha suas impressões literárias, as dúvidas, certezas, questionamentos, sugestões etc. Faça desse ponto de encontro um espaço de construção de aprendizagens!

Primeiramente, queria falar que essa oficina foi a melhor que eu já participei até hoje. Nela, estamos trabalhando um assunto muito "intrigante" para a maioria das jovens, que no caso é o eúmes. Vamos dizer que em cada 9 pessoas, 8 delas sentem eúmes.

Apreendi que em qualquer relacionamento, deve-se apresentar o eúmes, mas não um eúmes passatempo, violento igual ao de Barrão por sua namorada Pamela, tem que ser um eúmes calmo, baixo e carinhoso. (Se for violento vai dar merda). Nesta oficina não teve quase dúvida nenhuma, e as que eu tive, discutir com meus colegas e a professora na própria sala.

Voltando para o título: "Viver é um rasgar-se e remendar-se", todas nós erramos na vida, mas temos sempre uma segunda chance para consertarmos aquele erro cometido.

Igual a Barrão; errou tanto com Pamela e no final se deu conta que estava errado.

ANEXO A

Texto Quando a escola é de vidro – Ruth Rocha. In: Este admirável mundo louco.

São Paulo: Salamandra, 2003.

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado, coubesse ou não coubesse. Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava... As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito... A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada a toa, uma tristeza!

Se a gente reclamava? Alguns reclamavam.

Então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. A minha professora dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer a vontade. Então a professora respondeu que era mentira. Que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior... Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros.

Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre. Ai não tinha vidro pra botar esse menino. Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo... Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado... Os professores não gostavam nada disso... Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. Dona Demência ficou furiosa, deu um croque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

– Se Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas dona Demência não era sopa.

Deu um croque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Hermenegildo chegou muito desconfiado:

Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli. Seu Hermenegildo não conversou mais. Começou pegar os meninos um por um e enfiar á força dentro dos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro, já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando:

– SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (Pra ela bárbaro era xingação).

Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farrá que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros. Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

– Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

– Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

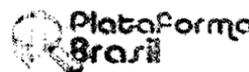
Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar..."

ANEXO B

Comprovante do envio do Projeto – Plataforma Brasil



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Projeto CLÁSSICOS ADAPTADOS E FERRAMENTAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE (RE) ENCONTROS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O JOVEM LEITOR, busca mostrar que clássicos literários adaptados e práticas colaborativas de escrita via instrumentos digitais, aliados a uma adequada escolarização do texto literário, podem vir a aproximar a literatura do jovem leitor.

Pesquisador: MAGALY DA SILVA RABELO

Versão: 2

CAAE: 52011615.2.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 129164/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O Projeto CLÁSSICOS ADAPTADOS E FERRAMENTAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE (RE) ENCONTROS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O JOVEM LEITOR, busca mostrar que clássicos literários adaptados e práticas colaborativas de escrita via instrumentos digitais, aliados a uma adequada escolarização do texto literário, podem vir a aproximar a literatura do jovem leitor. que tem como pesquisador responsável MAGALY DA SILVA RABELO, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 21/12/2015 às 08:26.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA Município: SALVADOR

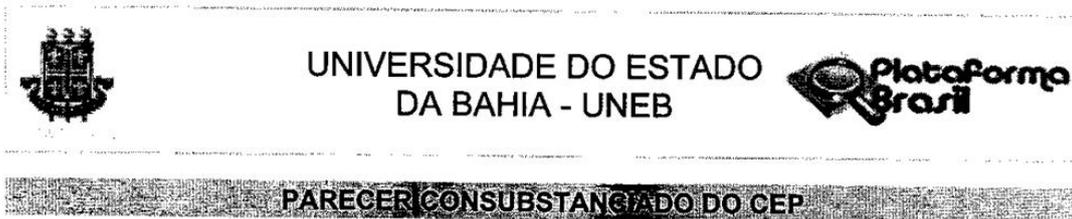
Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO C

Parecer Consubstanciado do CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O Projeto CLÁSSICOS ADAPTADOS E FERRAMENTAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE (RE) ENCONTROS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO E O JOVEM LEITOR, busca mostrar que clássicos literários adaptados e práticas colaborativas de escrita via instrumentos digitais, aliados a uma adequada escolarização do texto literário, podem vir a aproximar a literatura do jovem leitor.

Pesquisador: MAGALY DA SILVA RABELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52011615.2.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.740.063

Apresentação do Projeto:

A abordagem do texto literário na escola tem gerado muitos conflitos e provocado algumas inquietações entre teóricos e educadores. O processo de escolarização, seja da literatura ou de qualquer outro saber, é visto, na maioria das vezes, de forma pejorativa e ineficaz. Visão esta ampliada pelos resultados de ações pedagógicas mal compreendidas e executadas, o que terminam por comprometer as aprendizagens voltadas para leitura, produção textual e literatura. Pretendemos nesse estudo, no entanto, situar nossas atenções não no rompimento da escolarização, visto que todo saber, ao ser instituído pela escola, torna-se escolarizado. Negar esse fato é negar a própria essência escolar, é negar todo o processo que a caracteriza e a constitui. Situiremos pois, nossa atenção numa reflexão sobre como se dá a escolarização do texto literário em turmas do Ensino Fundamental II: seus entraves, problemas e desencontros, ao tempo em que buscaremos mostrar, através de uma proposta didática, que uma escolarização adequada, pautada no método recepcional criado por Bordini e Aguiar, enfocando a singularidade dos sujeitos e das situações, interrelacionando aspectos culturais e pedagógicos e fundamentada em letramentos múltiplos, pode vir a aproximar a literatura do jovem leitor, de forma mais

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.740.063

prazerosa e eficaz. Para tal, partiremos do uso de dois recursos, os quais espelham as mudanças ocorridas na sociedade e afetam diretamente as relações existentes entre textos, suportes e leitores, principalmente do jovem leitor: o clássico literário adaptado, que se configura nessa proposta, não como uma substituição ao material original, mas como uma outra forma de ler, uma ferramenta de acessibilidade e integração cultural e o uso das ferramentas digitais – em especial o Google Docs. e o Twitter – enquanto práticas colaborativas de escrita e espaços de interação, seguindo, nesse aspecto, a teoria vygotskyniana em seu conceito sócio-histórico de aprendizagem. O objetivo assim é perceber como a inter-relação entre esses elementos podem contribuir para despertar o prazer pelo texto literário, ao passo em que amplia competências relacionadas ao aluno enquanto leitor, capaz de inferir, interagir, questionar, produzir sentidos e discursos para a escrita ficcional, disseminada por diferentes tecnologias que vão do livro à tela do computador. Para isso, foram empregadas referências sobre escola, escolarização e letramentos, a partir das ideias de Brian Street, Rildo Cosson, Magda Soares, Délia Lerner e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A teoria das práticas colaborativas de escrita, via internet, do pesquisador Petrilson Pinheiro fundamentaram a proposta aqui abordada, bem como as concepções de Carlos Heitor Cony, Gabriela Rodella e Mário Borges Monteiro sobre o trabalho com as adaptações dos clássicos para os jovens. **Palavras-chave:** Escolarização. Múltiplos letramentos. Clássicos literários adaptados. Práticas colaborativas de escrita. Ferramentas digitais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar se uma proposta didática pautada nos múltiplos letramentos, voltada para séries finais do Ensino Fundamental II, inter-relacionando estudos de um clássico literário adaptado e ferramentas digitais, aproxima texto e leitor de forma prazerosa e eficaz, desenvolvendo assim, competências textuais necessárias.

Objetivo Secundário:

Perceber se a abordagem do texto literário adaptado possibilita uma aproximação entre literatura e leitor, aguça assim a sua curiosidade para novas leituras literárias; Inferir se as relações evidenciadas entre o texto literário adaptado e as práticas de letramento se configuram como positivas no contexto ensino/aprendizagem; Trabalhar a escrita enquanto ação interacional da língua; Constatar que o uso de ferramentas digitais se constitui como elemento realmente produtivo no contexto da aprendizagem escolar; Investigar se a vivência de práticas colaborativas

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.740.063

de escrita entre grupos de alunos, fomenta mudanças relacionadas ao processo de construção de textos em suas diversas etapas; Experienciar práticas colaborativas de escrita, via Google Docs., analisando se o seu uso favorece interações e contribui para a apreensão de competências textuais; Utilizar o Twitter enquanto suporte para leitura, produção e interação entre os sujeitos envolvidos; Concluir que as inter-relações entre os estudos do clássico adaptado, das práticas colaborativas de escrita e das ferramentas digitais possibilitam aprendizagens diversas envolvendo texto e leitor; Reconhecer a importância da postura cooperativa do educador durante todo o processo, por meio de atitudes interventivas favoráveis; Avaliar a trajetória do processo vivido pelo aluno e do seu comportamento leitor/escritor demonstrado durante o período.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O modelo do TCLE/assentimento apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.740.063

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_640075.pdf	02/08/2016 18:18:50		Aceito
Outros	termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	02/08/2016 18:13:11	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Outros	termo_de_assentimento.docx	02/08/2016 18:11:13	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Outros	Pais.docx	18/12/2015 15:02:27	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Outros	Autorizo.docx	18/12/2015 15:02:01	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Outros	Compromisso.pdf	18/12/2015 15:00:27	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE.pdf	15/12/2015 21:35:36	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Confidencialidade.pdf	15/12/2015 21:33:04	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisadores.pdf	15/12/2015 21:32:05	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Universidade.pdf	15/12/2015 21:31:06	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de	Consentimento.docx	15/12/2015	MAGALY DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.740.063

Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento.docx	21:14:47	RABELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proposta.docx	15/12/2015 21:13:39	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	15/12/2015 20:40:05	MAGALY DA SILVA RABELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 22 de Setembro de 2016

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO D

Termo de Autorização Institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



Departamento de Ciências Humanas - Campus V
Mestrado Profissional em Letras

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Joselita de Jesus Moreira, responsável pelo Centro Educacional Municipal João Cancio, estou ciente e autorizo a pesquisadora Magaly da Silva Rabelo a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: *Clássicos adaptados e ferramentas digitais: Uma proposta de (re) encontros entre o texto literário e o jovem leitor*, declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Santo Antônio de Jesus, 29 de outubro de 2015.

Joselita de Jesus Moreira.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Joselita de Jesus Moreira
Diretora
Decreto nº 428 de 01/11/13

ANEXO E

Termos de Autorização dos Pais ou Responsáveis para menores de idade e do
aluno



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Ciências Humanas - Campus V

Mestrado Profissional em Letras



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA MENORES DE
IDADE**

Eu, _____,
identidade nº. _____, responsável pelo (a) estudante menor de idade
_____, identidade nº
_____, autorizo sua participação como sujeito da pesquisa:
**Clássicos adaptados e ferramentas digitais: uma proposta de (re)encontros entre o texto
literário e o jovem leitor, do PROFLETRAS.**

_____, _____ de _____ de 2016.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



Departamento de Ciências Humanas - Campus V

Mestrado Profissional em Letras

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO MENOR DE IDADE

Eu, _____, portador do RG nº.
 _____ filho (a) de _____
 _____, residente e domiciliado a _____
 _____ estudante do Centro Educacional
 Municipal João Cândio, declaro que é do meu interesse coparticipar do projeto de pesquisa
**Clássicos adaptados e ferramentas digitais: uma proposta de (re)encontros entre o texto
 literário e o jovem leitor**, e autorizo a pesquisadora e professora Magaly Rabelo.

_____, _____ de _____ de 2016.

 Assinatura do estudante

