



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROPEG CAMPUS DE PAU DOS FERROS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS UNIDADE DE PAU DOS FERROS**



ELIANE DA COSTA ALENCAR

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO TEXTO LITERÁRIO EM
TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II, EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO**

**PAU DOS FERROS
2023**

ELIANE DA COSTA ALENCAR

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO TEXTO LITERÁRIO EM
TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II, EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Concísia Lopes dos Santos

**PAU DOS FERROS
2023**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D118e Da costa alencar, Eliane
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO
TEXTO LITERÁRIO EM TURMAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL II, EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO. /
Eliane Da costa alencar. - Pau dos ferros, 2023.
93p.

Orientador(a): Profa. Dra. Concília Lopes dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Letramento literário. 2. Literatura. 3. Leitura. 4. Aulas remotas. I. Lopes dos Santos, Concília. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação **O Ensino de Língua com Foco no Texto Literário em Turmas de Ensino Fundamental II, em Tempos de Ensino Remoto** foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/ UERN/ CAPF, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, que será outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Qualificação realizada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Concísia Lopes dos Santos (UERN)
(Presidente)

Profa. Dra. Eliana Pereira de Carvalho - UESPI
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Antônio Sueli da Silva Gomes Timóteo – UERN
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. José Dantas da Silva Júnior (UEPB)
(Suplente Externo)

Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira (UERN)
(Suplente Interna)

Dedico esse trabalho a cada aluno e a cada professor que tem a esperança de ver a educação revolucionada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, pela minha vida, por segurar na minha mão e me fazer vencer os muitos obstáculos que aparecem no caminho.

Aos professores que compartilharam comigo o conhecimento e permitiram melhorar meu desempenho no meu processo profissional.

E por fim, a todos que participaram direta ou indiretamente da minha evolução como professora e principalmente como pessoa.

RESUMO

A presente dissertação tem o propósito de trazer uma discussão sobre o trabalho com o texto literário com foco voltado para ele mesmo em sala de aula. A intenção é fazer uma avaliação de como a literatura é tratada no ensino fundamental II e qual o seu verdadeiro espaço na educação, percorrendo caminhos para inserir o texto literário como prioridade dentro do ambiente escolar e com isso trabalhar a humanização do saber através da subjetividade da literatura. De forma mais clara o objetivo geral do estudo é inserir o texto literário como foco principal de estudo nas aulas remotas, considerando os modos de ler o texto sugeridos por Rildo Cosson (2011) para trabalhar o letramento literário. Os objetivos específicos são: averiguar qual o verdadeiro espaço do texto literário e qual a importância da literatura para formação do leitor autônomo, refletir sobre qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola, como também descobrir perspectivas para a leitura literária em sala de aula, seja esta remota ou não, para fins de transformação da visão do aluno sobre a literatura. Para tanto, utilizando-se do espaço destinado às aulas remotas, por causa da pandemia de COVID-19, e considerando os modos de ler o texto sugeridos por Rildo Cosson (2011) para trabalhar o letramento literário. O aporte teórico tem base em Cosson (2011; 2014), Zilberman (2011), Jouve (2012), Candido (1995), Compagnon (1999), Eagleton (2006), Moisés (2005), Lajolo (2011), entre outros. Realizou-se uma pesquisa-ação-participante (GIL, 2010), de natureza interventiva, de caráter social e educacional Thiollent (1985), de base empírica, incluído o estudo bibliográfico, descritiva-exploratória de abordagem qualitativa. A intervenção permitiu contribuições importantes na percepção do letramento literário porque em todas as atividades os alunos foram protagonistas: na escolha das obras para leitura, na participação em jogos online, na realização de uma oficina de interpretação de trechos de uma obra literária. Esse protagonismo, além de elevar a autoestima dos alunos de uma turma de 8º ano, promoveu melhor atuação deles nas diversas atividades.

Palavras-chave: Letramento literário; literatura; leitura; aulas remotas.

ABSTRACT

The present dissertation has the purpose of bringing a discussion about working with the literary text with a focus on itself in the classroom. The intention is to make an assessment of how literature is treated in elementary school II and what is its true space in education, traversing paths to insert the literary text as a priority within the school environment and with that to work on the humanization of knowledge through the subjectivity of literature. More clearly, the general objective of the study is to insert the literary text as the main focus of study in remote classes, considering the ways of reading the text suggested by Rildo Cosson (2011) to work on literary literacy. The specific objectives are: to find out what the true space of the literary text is and what is the importance of literature for the formation of the autonomous reader, to reflect on the role of literature in education and, particularly, in school, as well as to discover perspectives for literary reading in classroom, whether remote or not, for the purpose of transforming the student's view of literature. To this end, using the space intended for remote classes, due to the COVID-19 pandemic, and considering the ways of reading the text suggested by Rildo Cosson (2011) to work on literary literacy. The theoretical contribution is based on Cosson (2011; 2014), Zilberman (2011), Jouve (2012), Candido (1995), Compagnon (1999), Eagleton (2006), Moisés (2005), Lajolo (2011), among others. . A participatory-action research (GIL, 2010) was carried out, of an interventional nature, of a social and educational nature Thiollent (1985), empirically based, including a bibliographical, descriptive-exploratory study with a qualitative approach. The intervention allowed important contributions in terms of literary literacy because in all activities the students were protagonists: in choosing the works to read, in participating in online games, in carrying out a workshop on the interpretation of excerpts from a literary work. This protagonism, in addition to raising the self-esteem of students in an 8th grade class, promoted their better performance in various activities.

Keywords: Literary literacy; literature; reading; remote classes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A LITERATURA E SUAS FACETAS.....	15
2.1. CONCEPÇÕES DE LITERATURA.....	16
2.2. A LITERATURA COMO ARTE.....	20
3. O LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO.....	24
3.1. BREVE CONCEITO DE LETRAMENTO.....	24
3.2. O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	26
3.3. REFLEXOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE.....	30
3.4. LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
3.5. A LITERATURA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO.....	38
3.5.1 A leitura do texto literário com foco nele mesmo nas aulas remotas	39
4. METODOLOGIA DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO.....	46
4.1. CARÁTER DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO.....	46
4.2. DESCRIÇÃO DO UNIVERSO E DOS PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO.....	48
4.3. OS OBJETIVOS E AS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO.....	50
4.3.1. Objetivos do projeto de intervenção	50
4.3.1.1 <i>Objetivo geral</i>	50
4.3.1.1 Objetivos específicos.....	50
4.3.2. Etapas de desenvolvimento da intervenção	51
positivos.....	54
5. A LEITURA LITERÁRIA E OS MODOS DE LEITURA NO 8º ANO EM AULAS ONLINE.....	56

5.1. INSERÇÃO DA LITERATURA NAS AULAS <i>ONLINE</i>	57
5.2. MODOS DE LER O TEXTO LITERÁRIO EM SALA <i>ONLINE</i>	63
5.2.1. A preparação para a leitura	63
oportunidades.	65
5.2.2. Apresentação das obras lidas e jogo <i>online</i>	67
5.2.3. Jogando <i>online</i>: o trabalho com os modos de ler	70
5.3. OFICINA DE INTERPRETAÇÃO <i>ONLINE</i>	78
5.4. RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO FINAL.....	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93

1. INTRODUÇÃO

O homem é um ser social mutável, com necessidades e ideais sempre em construção e a linguagem, como forma primeira de transmitir sentimentos, emoções e também necessidades físicas e internas, inclui em escopo a presença da unidade linguística, que, no caso deste trabalho, é a língua portuguesa. Nesse sentido, as aulas desse idioma têm ou devem ter o intuito de desenvolver não apenas a aprendizagem de conceitos, regras de unidades gramaticais ou conteúdo associado, mas, sobretudo, as habilidades metacognitivas e os multiletramentos sociais do aluno, abrindo-lhes assim, um leque de possibilidades para o pensar crítico e o uso cada vez mais adequado da linguagem.

A língua em uso se desencadeia numa infinidade de gêneros de textos orais e escritos, sendo estes usados em conformidade com objetivos, necessidades e funções que são adequadas a cada contexto. Desde sempre, a literatura como compartimento da língua, por ser um aporte da comunicação mais lapidada e associada à arte humana, também se soma ao conjunto de unidades que se propagam em diversos gêneros do texto ou do discurso. O homem, desde que descobriu a arte literária e sua possibilidade de comunicação especial, a vive, a produz e a lê para fins diversos, especialmente para obter conhecimentos sobre os mais diversos povos e épocas, pois, o produtor literário pode transmitir muitos assuntos em seus textos.

Desse modo, o texto literário se torna essencial no processo de construção de novos pensares que permitam visões diferenciadas sobre a vida, sentimentos e vivências, ampliando a compreensão, as emoções, o sentimento e pensamento crítico, tanto na vida particular quanto na vida escolar ou acadêmica do indivíduo.

Esta dissertação, nascida de um projeto de intervenção em sala de aula, visa a mostrar o poder transformador que a literatura exerce sobre o aluno nos campos emocional, social e cultural. Visa a também compreender por que o texto literário ainda é tão “escanteado” nas aulas de língua portuguesa, fazendo, para isso, um passeio pela história da literatura, buscando compreender os motivos de, na maioria das vezes, gêneros literários tão importantes em uma língua ser tratado apenas como um pretexto para o ensino de gramática.

Um forte exemplo desse tratamento é encontrado no livro didático (principal apoio ferramenta do professor em sala de aula) que, apesar de modernizado e atualizado, não tem conseguido alcançar a proposta de trazer o texto literário como foco principal de estudo. Mesmo com uma estrutura repleta de textos literários de tipologia diversificada, o foco principal da grande maioria dos livros didáticos ainda é a gramática e a produção textual. É provável que isso se dê porque a maioria dos produtores e escritores dos livros didáticos são gramáticos e/ou linguistas e haja essa dificuldade de pensar o texto literário como elemento prioritário.

Nessa perspectiva, este estudo considera elementos relevantes que possam configurar a construção dessa necessidade de estudar/conhecer o texto literário como prioridade. Uma das formas de começar a pensar isso é o conhecimento dos elementos e a discussão sobre por que, e, para que estudar literatura, conhecendo seus gêneros textuais e sua história, bem como aprofundando a compreensão sobre o letramento literário. O segundo ponto é a análise de como a literatura pode atuar na vida escolar dos alunos em tempos de aulas remotas – já que a escola passou por esse momento que interferiu direta e indiretamente na vida de todos – e como ela pode intervir no processo de formação e produção do prazer da leitura.

O objetivo é inserir o texto literário como foco principal de estudo nas aulas remotas, considerando os modos de ler o texto sugeridos por Rildo Cosson (2011) para trabalhar o letramento literário, averiguando qual o verdadeiro espaço do texto literário e qual a importância da literatura para formação do leitor autônomo e como forma de refletir sobre qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola, como também descobrir perspectivas para a leitura literária em sala de aula, seja esta remota ou não, para fins de transformação da visão do aluno sobre a literatura.

A intenção foi buscar novas formas de instigar o aluno à leitura dos gêneros literários, avaliando para isso qual o espaço do texto literário nas aulas remotas de língua portuguesa no 8º ano do ensino fundamental II e como ele pode contribuir para a visão crítico-pensante do discente, estimando também a importância dele em relação à necessidade sociocultural em sala de aula/aulas remotas.

Frente a todas as dificuldades de inserção do texto literário por ele mesmo em sala de aula com relação aos métodos e práticas, enfrenta-se agora, uma dificuldade ainda maior: inseri-lo no contexto atual de aulas remotas. O distanciamento físico de professor/aluno/escola tornou muito mais difícil a implantação do estudo do texto literário como prioridade, pois muitos alunos sentem-se alheios às aulas e não conseguem se reconhecer como autônomos nesse novo ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida pretende criar meios e mecanismos que considerem esse novo ambiente de ensino-aprendizagem, e que possibilitem as leituras coordenadas, sistematizadas e organizadas de textos literários nas aulas remotas, que se aproveitem das múltiplas possibilidades que o mundo virtual e tecnológico pode oferecer.

A necessidade deste trabalho se dá pelas modificações estruturais que têm acontecido na educação. O ensino remoto ressignificou e transformou o modo de a escola lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, professores/alunos/escola precisam se adaptar às novas formas de organizar as aulas, o tempo, os espaços, os recursos e as ferramentas.

A literatura, nesse caso, não deve ficar para trás, devendo também o professor desenvolver novos métodos de inseri-la como foco principal, sendo fatídico que haja estudos que possam explicar, renovar e até mesmo recriar os modos de ler o texto literário e trabalhá-lo em sala de aula/aulas remotas, visando a novas metodologias que contemplem as necessidades educacionais do contexto atual. Assim, a presente dissertação faz-se necessária como uma possibilidade para uma implantação/reestruturação do uso do texto literário em sala de aula/aulas remotas e/ou mesmo presenciais, tendo em vista a imprescindibilidade da formação de um aluno mais crítico, atuante e autônomo.

Realizou-se, para a construção deste trabalho, uma pesquisa-ação-participante (GIL, 2010), de natureza interventiva, por ser uma ação planejada, de caráter social, educacional, técnica ou outro, como define Thiollent (1985). É também de base empírica, considerando conceitos e abordagens estudadas em componentes do curso de mestrado do PROFLETRAS, por isso inclui o estudo bibliográfico na metodologia pelo fato de que, segundo Lakatos e Marconi (2008) a obtenção de dados de uma pesquisa precisa considerar também as referências que

a sustentam. Associando-a aos objetivos, realizou-se uma pesquisa descritiva-exploratória de abordagem qualitativa, seguindo pressupostos abordados por Gil (2010).

Trata-se, portanto, da apresentação de um estudo que visa a adequar métodos que contribuam para a implantação do texto literário, tendo como foco o estudo voltado para ele mesmo nas aulas remotas de língua portuguesa, embasando-se em autores como Cosson (2011; 2014), Zilberman (2011), Jouve (2012), Candido (1995), Compagnon (1999), Eagleton (2006), Moisés (2005), Lajolo (2011), entre outros. A estrutura do texto está organizada em quatro capítulos que dissertam sobre teorias, processos, metodologia e intervenção realizada no Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Campo Grande, no estado do Rio Grande do Norte.

O primeiro capítulo aborda as questões teóricas sobre literatura e suas concepções, incluindo a literatura como arte. Entre os autores que embasam este capítulo estão: Eduardo Coutinho (1996), Antonio Candido (1995; 2006), Compagnon (1999), Eagleton (2006), Moisés (2005), Jouve (2012) e outros que discutem sobre literatura associada ao ensino de leitura dos gêneros literários.

No segundo, destacamos os conceitos relacionados à leitura e ao letramento literário, abordando definições sobre o tema e discutindo reflexivamente acerca das ações da escola nesse sentido em tempos de ensino remoto. O foco é a abordagem sobre a leitura do texto literário com foco nele mesmo, ou seja, um trabalho que não inclua as análises gramaticais nem linguísticas, mas, a construção dos sentidos artísticos, estéticos, formadores de senso crítico e de reflexão sobre a vida, a história, a cultura e demais temas que a literatura possibilita abordar e analisar. Aborda-se também as dificuldades e possibilidades de trabalhar com o letramento literário durante pandemia no espaço destinados às aulas *online* e atividades remotas. Para tanto, os autores que se destacaram para a construção do texto foram: Magda Soares (2011); Ângela Kleiman (1995); Rildo Cosson (2011; 2014); Simone Charczuk (2021); Rosineide Silva, Lucineia da Silva, Cláudia Adriana Macedo (2021).

Para o terceiro capítulo trazemos a metodologia do estudo, incluindo os procedimentos metodológicos utilizados para a construção da intervenção pedagógica de introdução da leitura literária nas aulas remotas de língua portuguesa

do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Campo Grande, no Rio Grande do Norte. O referencial teórico sobre metodologia científica é composto pelos seguintes autores: Carlos Gil (2010); Michel Thiollent (1985); Eva Lakatos; Marina Marconi (2008); Candido (1995); Zilberman, 2008). Para a intervenção, utilizou-se como base os textos de Cosson (2011; 2014);

No quarto capítulo fazemos o relato da intervenção ao mesmo tempo a discussão dos resultados obtidos, à luz dos teóricos que dão base às etapas de desenvolvimento do processo interventivo. Em um primeiro momento relatamos sobre a seleção dos livros, a leitura literária e demais processos realizados a partir do diagnóstico feito com os alunos. Abordamos sobre a leitura e apresentação *online* do livro *O Seminarista* e a relação das atividades de leitura realizadas com os modos de ler o texto literário identificados por Cosson (2011). Em um segundo momento fazemos o relato dos outros livros lidos (*Malala e Jornada pelo Rio Mar*), incluindo também a discussão sobre os modos de ler o texto literário. E, na sequência, descrevemos as apresentações realizadas pelos alunos de forma *online* e como foram realizados os jogos da plataforma *E-futuro* e das oficinas de interpretação.

2. A LITERATURA E SUAS FACETAS

Definir literatura é algo complexo, pois a palavra traz em seu campo semântico a polissemia de sentidos que faz pensarmos na sua indefinição enquanto termo que envolve a escritura temática e a arte como apelo conceitual. Por isso a descrevemos titularmente como uma terminologia de muitas faces.

Neste capítulo, tentamos esclarecer algumas dessas facetas, e, para tal tentativa nos valem de várias descrições que se propõem a caracterizá-la enquanto arte, porque é esta face da literatura que nos interessa enquanto objeto deste estudo. Eduardo Coutinho (1996), Antonio Candido (1995; 2006), Compagnon (1999) Eagleton (2006), Moisés (2005) Jouve (2012) são nomes que aparecem entre os autores que pesquisamos e nos embasamos para a construção das compreensões sobre literatura aqui apresentadas.

2.1. CONCEPÇÕES DE LITERATURA

A literatura é definida por algumas pessoas como arte da palavra escrita. Encontra-se essa definição, quase sempre baseada no senso comum. Renata Moraes (2019), por exemplo, para escrever sobre o assunto intitula seu texto como *Arte da Palavra*, embora ao longo da leitura seja possível perceber que a definição não está somente associada a um dom artístico para a escrita. Compreende-se também como uma categoria que abriga textos artísticos escritos pelo indivíduo que, ao longo da vida, adquiriu essa habilidade.

Porém, de forma mais clássica, reúne-se definições que deixam clara uma concepção de literatura que vai além do “escrever”, uma vez que, segundo afirmações de Coutinho (1996; 2003), numa visão mais ampla e profunda, a literatura não se limita a esta definição simplória. Desde os primeiros escritos literários registrados, denota-se que a literatura como arte se caracteriza por carregar em seu conteúdo a expressão nítida da ideologia social, do contexto histórico-cultural de cada época dentro de uma nação, ou até mesmo do mundo. Compreende-se que a literatura está envolta numa dinâmica que utiliza a escrita, o signo, para contar sobre a vida de uma forma incomum, utilizando uma estética especial para ser interpretada de maneira profunda.

Sendo assim, o uso da palavra, dos signos, as imagens imaginárias, tudo o que é utilizado na construção do texto literário para dar sentido ao discurso, e que de fato são elementos que trabalham a estética, são o que constroem o sentido mais profundo da literatura. E esse sentido começa a ser discutido por Antoine Compagnon (1999, p. 26) quando ele afirma que “cinco elementos são indispensáveis para que haja literatura: um autor, um livro, um leitor, uma língua, um referente”. Esse elenco, se formos analisar cada um e depois ligá-los para formular o conceito de literatura, o desate dos nós que se formam desfaz a ideia de que para ser literatura há que se unir esses elementos, o que aprofunda a compreensão sobre o termo.

Um dos pontos convergentes que Compagnon (1999) coloca para se definir a literatura é que para tal feito é necessário analisar o objeto dela, que é o texto literário, incluindo a observação, também de alguns elementos: “a intenção literária, a realidade literária, a recepção literária, a língua literária, a história literária e o valor

literário” (COMPAGNON, 1999, p. 29). E por esses vieses, a literatura pode se tornar algo de grande extensão para ser conceituada, porque reúne o todo de tudo que é escrito, porque todo o texto tem uma intenção, uma realidade, uma recepção, uma história e um valor. Mas, o autor defende que há uma concepção restrita que é avaliada pela extensão do literário e do não-literário.

E entre tantos pontos que são observados pelo teórico francês é possível perceber o quanto é complexo definir a literatura, sem ter que passar por estudos teóricos profundos, pois seu conceito envolve análises das mais diversas, o que acaba por tornar a literatura num conceito, às vezes de uma extensão muito ampla, às vezes de extensão muito restrita. Sendo assim, o autor supracitado chega a esta conclusão:

O contexto pertinente para o estudo *literário* de um texto *literário* não é contexto de origem desse texto, mas a sociedade que faz dele um uso literário separando-o de seu contexto de origem. Assim, a crítica biográfica ou sociológica, ou a que explica a obra pela tradição literária (Sainte-Beuve, Taine, Brunetière), todas elas variantes da crítica histórica, podem ser consideradas exteriores à literatura. (COMPAGNON, 1999, p. 45)

Vê-se que, no campo dos estudos da literatura, é preciso se ater ao que pode ser inserido numa concepção mais extensa ou ampla da literatura ou o que pode definido num campo mais profundamente restrito, pois segundo Compagnon (1999) há um paradoxo que pode construir várias definições sobre o que é a Literatura.

No sentido de definir o que é literatura trazemos a visão de Terry Egleton (2006), que ao considerar a complexidade de definição do termo, considera justamente a existência da escrita imaginativa, que é a ficção com caráter incompleto e abstrato e a biografia que é o fato real, como se elas fossem totalmente diferentes e não pudessem ter traços semelhantes em suas narrativas, descrições ou explicações para dizer o que é e o que não é literário. E uma das afirmações pertinentes desse autor é dizer que a literatura não deve ser considerada somente como uma expressão da imaginação, mas, é muito adequado observar no seu caráter o tão convincente e interessante, o uso de uma linguagem de forma peculiar. Mas, também afirma que há dificuldades em se definir de forma estática o termo literatura, uma vez que, para ele, existem textos que já nascem literários, outros que atingem

tal condição, por isso, a articulação desse objeto é o que constrói a forma como ele vai ser lido, se de forma pragmática ou poética, para poder ser classificado como literário em seu sentido peculiar.

Pode-se interpretar que a visão de Eagleton (2006) é muito parecida com a de Compagnon (1999), já que ambos concordam com a ideia de que a literatura também envolve a visão do leitor para compreender, de forma ampla ou peculiar a intenção do autor. É, portanto, na leitura do texto que se dá a definição da literatura em seu campo restrito, que para Egleton (2006), seria o campo peculiar do uso da linguagem. Mas, também, este autor elenca que os significados têm muita importância nessa definição do que é literário ou não, e estes significados vão sendo extraídos de acordo com o contexto histórico pelo qual os escritos literários ou não passam, sendo que alguns podem nunca terem sido imaginados pelo autor ou pelo próprio público contemporâneo dele, mas serão por um determinado público que lê a obra em outra época. É por isso que a conclusão do crítico britânico é que, a obra literária se institui como um “diálogo com sua própria história” (EAGLETON, 2006, p. 98). Em síntese, não há literatura sem leitor.

Numa tentativa mais sóbria e sintética de conceituar a literatura, Massaud Moisés (2005), de forma mais direta, inicia sua reflexão com uma síntese de que a literatura é um fenômeno modelado da mesma forma que as demais artes, a filosofia, as religiões e as ciências, tendo em seu escopo a finalidade de registrar e disseminar conhecimentos de uma época, de um lugar, de uma sociedade, só que de forma diferente e utilizando-se de elementos da linguagem, diferentes dos que são utilizados por outras áreas de conhecimento.

E para tornar mais clara a sua concepção, Moisés (2005) faz uma descrição dos elementos usados pelas diversas artes, para exemplificar sua definição. A música usa o som, a pintura as cores, a dança o movimento, a escultura o volume, a arquitetura o espaço, a literatura a palavra. É justamente pelo uso do elemento “palavra” que muitos a concebem simploriamente como “a arte da palavra”, como citado inicialmente.

Contudo, o viés comparativo de Moisés (2005) não é tão simplório, é somente para argumentar que a literatura se utiliza de signos diferentes dos demais fenômenos que implicam numa importância significativa para o ser humano no percurso da sua

história. Ou seja, toda obra literária, utiliza a polivalência da palavra dentro do campo da linguagem para se propagar. Mas, é o leitor quem vai definir esses sentidos, pois cada pessoa valoriza a obra de arte conforme os efeitos que o texto lhe produz; e faz menção de comparar que, sendo as artes utilizadoras da polivalência dos signos, cada pessoa pode sentir, de forma diferente os efeitos ao ouvir uma sonata de Beethoven, ao apreciar uma tela de Van Gogh, ao ler um conto de Machado de Assis, enfim, os sentimentos dos receptores são diferentes.

Com um olhar que pode se infiltrar nessa concepção de Moisés (2005), Antonio Candido (1995), faz uma reflexão sobre a experiência que o texto literário proporciona, colocando-se como papel fundamental na formação humana. Trata-se de uma experiência que permite o desenvolvimento individual de uma quota de humanidade que serve como medida para tornar o ser humano mais compreensivo e aberto para os diversos elementos da natureza, da sociedade, dos ambientes aos quais frequenta e vive suas práticas sociais. Candido também é um dos que tenta definir a literatura sem deixar de citar o seu caráter amplo e complexo.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p.177).

Com essa amplitude e complexidade, podemos perceber que o autor se refere a uma concepção de literatura voltada para a manifestação de momentos, episódios diversificados e distintos da vida do ser humano e por isso, “não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 174). E como neste estudo a literatura, vista como a arte da escrita, é o objeto observado, há de se compreender que o seu criador é o escritor, aquele que, de forma singular compõe a sua obra de arte utilizando o signo linguístico, a linguagem esteticamente desenhada, às vezes de uma forma tão figurativa que necessita ser transportada a outros contextos, a outros lugares no tempo e no espaço para poder ser compreendida.

Trata-se, portanto, de uma criação artística, que por ela, muitos escritores brasileiros foram reconhecidos como artistas nos mais diversos estilos literários que

permeiam o desenvolvimento da história literária do nosso país. Nesse sentido, é possível vislumbrar a importância da literatura na vida do indivíduo e como ela atua permeando a existência do ser humano. Por sua importância enquanto arte, torna-se essência saber como ela se manifesta nesse campo de atuação na diversidade social.

2.2. A LITERATURA COMO ARTE

Para trazer uma teorização da literatura como arte, o que significa pleitear a definição dos mais diversos meios e instrumentos que podem ser utilizados por essa arte, já instituída socialmente e teoricamente quando Moisés (2005) a posiciona juntamente com a arquitetura, escultura, música, pintura e outras artes, é preciso compreendê-la nesse âmbito. Ou seja, tentar responder, a seguinte pergunta: como se materializa a literatura enquanto arte e por que é importante estudá-la?

A resposta ao primeiro questionamento pode ser respondida, a partir das concepções de literatura apresentadas anteriormente. Com base em Compagnon (1999) é possível compreender que, o primeiro material literário é o texto. Eagleton (2006) complementa essa compreensão mencionando que o campo peculiar do uso da linguagem é muito importante para a materialização do que é literário ou não, e é algo extraídos de acordo com o contexto da leitura, onde ocorre o encontro do autor com o leitor.

Moisés (2005) e Candido (1995) falam da literatura sendo materializada na obra literária, que é o texto, comungam essa compreensão e Candido (1995) vai mais além, quando descreve que é a criação literária o meio que mais identifica essa arte, pois é na poesia, na narrativa dramática de ficção, no folclore, na lenda e nas mais complexas produções escritas da sociedade que a literatura se materializa como arte.

Portanto, é no texto literário e no sentimento que ele produz ao leitor, pelo toque artístico envolvente que faz com que alguém se prenda na leitura ou apreciação da obra literária que a literatura se manifesta como arte. E ela pode passar por mudanças, transformações, incompreensões, se recriar e se adequar ao contexto de criação que possa despertar a visão literária do seu leitor.

Essa compreensão se embasa na visão de Elisabeth Lima (2006, p. 324), sobre a arte, quando afirma que “a arte não é só o produto considerado acabado pelo

artista, mas compreende um estado de criação de contínua metamorfose que delinea um percurso feito de formas de caráter precário”. Isso indica que a obra literária, como uma obra de arte muda conforme o estado do seu criador, o lugar onde ele se encontra e em que circunstâncias ele cria. É uma visão de que a arte é contínua e inacabada, metamórfica, um processo transitório (LIMA, 2006).

O artista que usa a palavra para criar a sua obra, considerando essa visão, é o criador, sendo parte no processo. A obra literária é construída, moldada, de acordo com as especificidades em que se encontra esse artista. Dessa forma, as vivências sociais são fundamentais para que a experiência literária se concretize e se faça arte. Além disso, enquanto se faz arte, a literatura é uma manifestação universal de todos os homens, conforme Candido (1995, p.174) relata: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Concomitante ao pensamento de Candido (1995, Cosson (2011) afirma:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência, ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem, quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2011, p.17).

É perceptível que a literatura extrapola, em termos de definição, os caminhos que podemos imaginar para apresentá-la ou compreendê-la. O primeiro ponto aceitável é que não se configura dentro de uma teoria fixa que consolide seu conceito. Como se observa, tanto Compagnon (1999), quanto Eagleton (2006) e Moisés (2005) foram enfáticos em não serem afirmativos em conceituar a literatura. Porém, todos concordam que a sua manifestação se utiliza de uma linguagem distinta, que é própria da arte.

Sendo a literatura compreendida como arte da palavra, vale entendê-la como parte das artes, pois é preciso definir os aspectos que a fazem se inserir no campo de trabalho do artista. Porém, nem todos os críticos literários a consideram apenas como uma simples arte, mas como inserida na arte que acompanha a vida. Por isso, Coutinho (2003) a define da seguinte forma:

A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra e cuja finalidade é despertar no leitor ouvinte o prazer estético e sua crítica deve obedecer a esses elementos intrínsecos (COUTINHO, 2003, p. 46).

Nesse caso, o artista é o produtor de poesia, de contos, de histórias, de memórias, de crônicas e outros produtos literários que têm como objetivo a associação entre o real e o imaginário, uma vez que “a Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade” (COUTINHO, 1987, p. 729).

Nesse sentido, observamos que a literatura busca na palavra formas para contar, através de uma linguagem artística, a própria vida, a história, a tristeza, a saudade, os valores, os males e mazelas, a pobreza, a riqueza, a beleza. Petronílio (2012) ressalta que o escritor é capaz de testemunhar a arte e a vida de forma perigosa porque precisa lutar com as palavras, elas são matérias primas usadas com intensidades tantas que nem são palavras em seus sentidos reais e absolutos. Petronílio (2012), falando sobre literatura como arte da vida, diz:

A linguagem é a testemunha da vida na medida em que o escritor faz a língua vibrar, fende-a, arrasta-a e movimenta o pensamento em jogo infinito de luz e sombra, mostrando assim, o lado obscuro e cavernoso das dobras da alma humana. É a literatura a quintessência da vida. Quem escreve faz um pacto com a linguagem. Pactuar é dar um certo sentido à vida. Escrever é dar sentido à vida. É a própria vida que flui na escrita e faz com que o homem se redescubra e se reconheça no processo de criação. Criar é aligeirar, é descarregar a vida. É inventar novas possibilidades de vida (PETRONÍLIO, 2012, p. 52).

A compreensão é que a literatura de um lugar se desenvolve a partir dos acontecimentos vividos pelos indivíduos ali situados. Isso garante a afirmação de que sendo dessa forma, deve existir a valorização da diversidade de formas em que a realidade pode ser manifestada, por meio da qual muitas vezes o sentimento e as emoções humanas são despertados. Isso porque, mesmo sendo um campo artístico baseado no que se vive na época e no espaço, a sua essência singular de arte reside na forma como ela provoca a emoção do leitor e isso independe do tempo e do lugar.

Candido (2006) denomina a literatura de arte coletiva, e traz afirmações de que nesse campo é exigida a presença do artista criador, porque a leitura de sua obra permite identificar aspirações e valores do seu tempo. É algo que vai se dissolvendo nele, mesmo que também seja quase sempre uma forma de se perder a identidade do criador-protótipo.

Sendo a literatura uma arte que tem todas as suas engrenagens e mecanismos no texto, que pode ser um livro de contos, de crônicas, de poemas, um romance, uma novela, uma peça de teatro. A literatura tem um vasto campo dentre os gêneros literários para a sua criação. E é nesse campo que ela aparece como arte e se dispõe a ser apreciada a partir da leitura. Apesar de, no contexto atual, a leitura do texto literário, da sua forma mais convencional, que é sentar-se para ler um objeto físico escrito, o livro, a literatura continua brilhando como arte.

Vincent Jouve (2012) questiona essa realidade da literatura como arte e sua leitura em um mundo que os recursos audiovisuais da *web* toma conta dos costumes sociais. Mas, ao mesmo tempo ele traz uma reflexão sobre a singularidade da arte literária e traz afirmações sobre sua adaptação ao contexto, cumprindo aquilo que Candido (2006) analisa quando indica que são as transformações da sociedade que vão indicar de onde e como o artista literato produz a sua obra.

Jouve (2012) se posiciona a favor da literatura em alta, apesar do meio digital, do qual todos falam como se fosse um lugar em que a literatura tivesse perdido espaço e pudesse até desaparecer. Mas não, ela se recriou e permaneceu como as outras artes: a música, a escultura, a arquitetura, pintura. Apenas se adequou ao contexto, mesmo que a escola tenha perdido o foco dentro do ensino, o que não deveria ter ocorrido. Observe-se o que diz o autor já citado.

[...] se a arte não existe mais para os teóricos, ela ainda existe para a maioria dos indivíduos e, sobretudo, para uma série de instituições (ensino, imprensa, mídias) que pesam fortemente sobre nossa existência cotidiana. Assim, talvez não seja inútil se interrogar sobre uma 'realidade' que, mesmo mal definida, 'informa' – através de uma série de engrenagens – o mundo em que vivemos e nossa existência no interior desse mundo (JOUVE, 2012, p. 10-11).

Jouve (2012) fala de todas as artes, de como elas continuam existindo e de como são importantes para o mundo, a vida cotidiana cobra essa existência, embora

transformada e sobrevivendo dentro das engrenagens mais modernas. Porém, as pessoas precisam estar preparadas para recebê-las dessa forma e apreciá-las também utilizando esses mecanismos. Enfim, os indivíduos continuam necessitando de uma escola que ensine a leitura literária, que traga o objeto literário para ser lido por crianças, jovens e adultos escolares lerem.

Eles precisam do letramento literário, precisam se tornar leitores da arte que forma, informa, diverte, descontrai e traz reflexões sobre a vida de tal forma que faz o indivíduo mais humano, como diz Candido (1995), é uma arte que tem na sua obra também a função de humanizar.

3. O LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

O letramento literário tem sido motivo de muitas discussões dentro do contexto educacional. Numa visão mais ampla, pode-se dizer que o letramento por si só já é capaz de causar transformações. Quando se fala, então, em um tipo de letramento específico, é possível elencar os benefícios que acarretam ao indivíduo e à sua comunidade. Nessa perspectiva, a intenção desta etapa da discussão é descrever e avaliar as dificuldades enfrentadas pela tentativa de letramento literário e como ocorre sua concepção na escola e na sociedade em tempos de ensino remoto.

3.1. BREVE CONCEITO DE LETRAMENTO

O conceito de letramento entrou no discurso escolar, surgindo como uma forma de explicar os impactos da escrita em diferentes esferas da atividade humana. Tendo muitos conceitos, por vezes complexos, o maior intuito de descrevê-lo é entender seus aspectos relevantes dentro da sociedade. Desta feita, pode-se pensar letramento como algo muito mais amplo que não apenas o de adquirir a escrita, mas a absorção de saberes de forma coletiva e social.

Inicia-se com as abordagens sobre letramento estudadas e publicizadas por Magda Soares (2011), pesquisadora brasileira que aborda o termo amplamente em seus estudos sobre a invenção do letramento no Brasil surgido em meados dos anos de 1980. Ela destaca que “o letramento é o estado ou condição de quem se envolve

nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2011, p. 44). Reafirma a definição do termo quando assegura que

[...] letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. [...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais (SOARES, 2011, p.74).

Outra pesquisadora que traz definições sobre o letramento é Ângela Kleiman (1995) no livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, conceituando-o como um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento possuem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de poder e identidade. O letramento é, nesse sentido, uma ação sociocultural de apreender o conhecimento. A pesquisadora compara um evento de letramento a qualquer outra situação da vida social, ao dizer que:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 1995, p. 5).

A autora acrescenta que assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, o que não tem acontecido na escola, que ainda tem uma concepção tradicionalista, considerando a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 1995).

Assim, para a autora, “[...] quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está em processo de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 5), porém referindo-se “aos usos da escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Tendo em vista que “não existe um método de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 5), pois “envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da

escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 9) envolvendo ações sociais, dentro e fora da escola (Kleiman, 2005). Nessa perspectiva ela prossegue afirmando:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20)

Para Brian Street (1984), um dos principais teóricos do letramento, o intuito do novo termo era desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares e distinguir as múltiplas práticas de letramento, da prática de alfabetização, que era vista ainda como única, mas que na verdade é apenas mais uma das práticas de letramento da nossa sociedade. Para ele, os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações e estritamente determinados por relações de poder.

O fato é que letramento não é apenas o ato de alfabetizar, é algo muito mais vasto e complexo, que tem a ver com as práticas e os contextos nos quais a língua está envolvida, partindo de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, compreendendo a diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade.

3.2. O LETRAMENTO LITERÁRIO

Em vista do que se vem aqui explicitando sobre letramento, pode-se constatar que existem vários tipos de letramentos, facetados em vários modos, aspectos, setores e funções sociais. E um dos letramentos que têm trazido muitas discussões e levantado questionamentos é o letramento literário. A primeira brasileira a utilizar o termo “letramento literário” foi Graça Paulino, intelectual mineira que realizava formação de professores. Ela reuniu em uma única obra intitulada *Das leituras ao letramento Literário* (1979-1999), mais de 20 artigos que discutem leitura literária,

sendo o letramento literário conceituado como sendo algo processual de apropriação do sujeito sobre a construção dos sentidos da literatura, criando um repertório textual composto de habilidades linguísticas e formais e conhecimentos estratégicos de construção de texto e de mundo que são utilizados na criação de imaginários atuantes no campo simbólico (PAULINO, 2010).

Sob essa perspectiva conceitual, o letramento literário pode ser compreendido como uma capacidade adquirida pelo leitor de textos literários que além de adequar ao seu vocabulário e ao seu rol de atividades culturais a leitura dos gêneros da literatura, também pode desenvolver a habilidade de construção/produção literária. O que possibilita a condição de ser, no seu sentido mais criativo de um imaginário para a composição de textos com um objetivo especial para quem os lê e para quem os escreve.

Para Rildo Cosson (2014), em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, o objetivo do texto literário é formar o leitor. Ele considera que não é possível tratar dos modos de ler literatura sem antes passar por uma visão do processo da leitura. Por isso, a escolarização da literatura centra-se sobre o ato de ler para produzir o letramento. Dessa forma, a interação da comunicação entre escritor texto, leitor e contexto, tendo como objeto o texto, o contexto e o intertexto, culmina em um diálogo simultâneo na construção do letramento literário, que infere a compreensão das percepções e produções de saberes através do texto.

Assim sendo, Cosson (2011), em *Literatura: modos de ler na escola*, propõe um mapeamento dos modos de ler o texto literário para estabelecer parâmetros que possam identificar o que está sendo lido e como está sendo lido no texto literário. Nessa proposta ele expõe pelo menos 12 modos de ler o texto literário, cada um com um foco diferente, mas todos eles interligados por autor-texto-leitor-contexto-intertexto. Nesta interligação entre quem produz, o produto que é o texto, quem lê, o contexto em que é produzido e a base de outros textos, é possível percebermos que os modos de leitura do autor supracitado se fundamentam inicialmente a ideia de que a leitura é a experiência do outro. Nesse sentido, a literatura é o ponto de encontro entre o leitor e sua comunidade.

Os modos de ler propostos por Cosson (2011) são categorizados da seguinte forma:

1) *Contexto-autor* – nesse modo a leitura busca contemplar a obra literária sob a visão do autor como contexto, ou seja, parte da biografia deste, procurando indícios de sua vida, posicionando a escrita autobiográfica.

2) *Contexto-leitor* – é uma leitura possível, buscando traçar paralelos entre a obra e o leitor, isto é, aspectos e pontos em comum entre as histórias, enfatizando as conexões que vão surgindo entre leitor e contexto da obra.

3) *Contexto-texto* – é o modo que explora o texto a partir de um contexto já conhecido, abordado a partir da temática, do estilo ou do gênero literário. É uma leitura muito comum em textos religiosos ou nos romances do Regionalismo de 1930, no Brasil.

4) *Contexto-intertexto* – tem como principal objetivo ler a obra em seus aspectos sociais, ou seja, a leitura é realizada para se conhecer ou se discutir fatores e questões da sociedade.

5) *Texto-autor* – quando a leitura é feita para verificação do estilo do autor, procurando-se elementos que marcam sua identidade.

6) *Texto-leitor* – a leitura é investida em compreender a trama, o que envolve a busca pelas imagens sensoriais, os efeitos do texto sobre o leitor.

7) *Texto-contexto* – centra-se na análise da materialidade da obra, com observação sobre os aspectos desde o papel ao projeto editorial, além de outros elementos que a compõem.

8) *Texto-intertexto* – busca compreender a língua literária da obra, em especial tentando compreender a maneira como a linguagem literária se organiza para produzir sentidos de uma forma diferenciada da linguagem corriqueira, considerando o uso da língua enquanto código.

9) *Intertexto-autor* – neste modo de leitura busca-se conhecer a intelectualidade biográfica do escritor, visando encontrar rastros das leituras de outros textos que dão base à produção daquela obra.

10) *Intertexto-texto* – lê-se buscando identificar as referências a outros textos, incluindo citações e alusões que são feitas na tessitura da obra, no intuito de encontrarmos novos sentidos.

11) *Intertexto-leitor* – a história de leitura do leitor é a base para a aproximação entre o texto lido e outros textos.

12) *Intertexto-contexto* – busca-se identificar na leitura da obra os arranjos dos gêneros e dos estilos literários.

Ainda segundo o autor, a intenção deste “mapeamento dos modos de ler o texto literário é estabelecer alguns parâmetros para que possamos identificar o que estamos lendo quando lemos uma obra literária” (COSSON, 2011, p. 6). O mais interessante desses modos de leitura é que, mesmo em alguns deles se repetindo os mesmos objetos de estudo, o trabalho e a direção da interpretação e compreensão, na leitura, existe uma linha de significância que dá percepções diferentes ao texto, fazendo com que haja uma expansão do que se pensa ser letramento, como corroboram Souza e Cosson (2011, p. 102):

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que o letramento literário como um letramento singular, que perpassa por várias instâncias de saberes morais, éticos, ideológicos, no qual um mesmo texto literário pode tocar o leitor de várias maneiras diferentes, justamente pela subjetividade que é advinda desse tipo de leitura, proporcionando uma apropriação individualizada e própria, como indica Cosson (2014, p. 25):

Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas um texto, qualquer que seja a configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto

da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras - o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas (COSSON, 2014, p. 25).

Embora seja apenas um, dos muitos tipos de letramentos, o letramento literário é capaz de produzir no indivíduo, além do avanço na leitura e escrita, o crescimento como ser, através da humanização. A literatura sempre participou da história humana, contando, refletindo e dando voz em meio a contextos sociais, tanto na sua forma sacralizadora como dessacralizadora, pois, liberta, mas também pode aprisionar. É uma leitura libertária justamente por isso, por poder, às vezes dar voz a pensamentos censurados e oprimidos através do tempo e espaço sociais, mas, também silenciar essas vozes.

O letramento literário permeia por vários âmbitos da sociedade, mas é a escola a principal responsável por mediar essa aprendizagem, estando sobre ela o encargo de ~~explicar~~ ensinar sobre a literatura e apresentar os seus textos literários, tendo como objetivo desenvolver a competência literária, usando, como meio, experiências literárias diversas e diversificadas, e buscando, como resultado, a ampliação e aprimoramento do repertório literário do aluno (COSSON, 2014).

3.3. REFLEXOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Em uma sociedade saturada pela falta de empatia, pelo imediatismo, pela ascensão sem escrúpulos, é algo extremamente difícil falarmos sobre uma formação leitora que una consciência crítica e letramento literário. Seguindo este campo de visão, desenvolver o letramento é de suma importância para que aconteça uma metamorfose social. Já está comprovado que quanto mais letrado o indivíduo é, mais adaptável e mais harmonicamente ele convive em sociedade. Nesse sentido, o letramento literário tem a capacidade de transformar o indivíduo, moldando-o através de uma troca subjetiva de pensares e saberes.

Cosson (2014), quando dialoga com Magda Soares a fim de construir uma proposta de letramento literário, faz questão de explicar que este tipo de letramento não se restringe ao conceito de práticas escolares usuais e acrescenta que o

conhecimento é diversificado quando se aborda o processo de letramento. Sendo assim, ler textos literários tanto permite conhecer lugares, pensamentos distintos dos autores, abordagens intertextuais e contextos, como também desenvolver habilidades para usos nas práticas sociais. Uma delas se estende ao uso e domínio social da escrita, pois “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2014, p 28).

Enquanto membros sociais temos necessidade de formarmos nosso ser em diversas dimensões do caráter humano para exercer funções na sociedade e dentro delas estão uma diversidade de práticas que envolvem a cultura letrada. Para Candido (1995), a literatura corresponde à necessidade cultural e universal, que dá forma aos sentimentos e à nossa visão de mundo, nos humaniza, nos organiza e nos liberta do caos, sendo um instrumento que desperta a consciência, fazendo com que lutemos pelos nossos direitos; é tudo o que pode ser chamado de criação poética ficcional e dramática, alcançando todos os níveis sociais e culturais, desde o que chamamos de folclore, até a forma mais complexa de produção escrita das grandes civilizações. O crítico nos relata que a literatura tem uma atuação humanizadora sobre o indivíduo, que resulta na transmissão de conhecimentos e aprendizados. Ele pondera:

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

O letramento literário se torna essencial no processo de construção de novos pensares que permitam ter visões diferenciadas sobre a vida, sentimentos e vivências, ampliando essa visão, tanto na vida particular do ser humano, quanto na vida escolar. Nesse sentido, vislumbramos a importância desse tipo de letramento na vida do indivíduo e como ele atua, permeando a existência do ser humano. Tal letramento é também compreendido como libertador, sendo concebido como um

proporcionador de construção do caráter, de novas ideologias, de decisões e atitudes, estimulando o socioemocional do indivíduo para uma convivência em sociedade, levando em consideração que quanto mais o sujeito lê, mais o seu psiquê será transformado e modificado pelas ideias daquilo que é lido, como configura Einstein: “A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”. (Albert Einstein).

O texto literário tem esse poder de transcender as percepções já existentes, provocando questionamentos, buscas por respostas, rompendo o tradicional, e recriando contextos, situações, estimulando a procura pelo que ainda não é conhecido, ressignificando saberes, instigando a vontade de aprender, e acima de tudo, construindo-desconstruindo-reconstruindo saberes.

Sendo assim, a falta do letramento literário é prejudicial à sociedade, pois o desenvolvimento do conhecimento acaba sendo comprometido, fazendo com que a pessoa não evolua com a rapidez conforme a necessidade conjecturada. Nesse sentido, a escola tem sido testemunha da dificuldade de evolução da educação básica, pois sendo ela mesma a responsável por instruir, esclarecer, explicar e letrar literariamente, apresenta um cenário de ensino de línguas, gramática e linguística, com pouca ou nenhuma azáfama sobre o texto literário com foco nele mesmo.

Observamos a preocupação de alguns órgãos do governo, como o MEC, que através de algumas avaliações como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras, com finalidade de medir o nível da Educação Básica, têm constatado a ineficiência do ensino, que continua martelando nos mesmos pontos e não modifica o fazer pedagógico. As provas, tanto as do SAEB (Prova Brasil) quanto as do ENEM, refletem o nível de compreensão dos alunos, ou seja, verificam competências e habilidades de leitura, interpretação, escrita, cálculo. E o que elas mostram é um baixo rendimento, com médias gerais entristecedoras, em especial quando se trata de ler, interpretar e buscar os significados de um dado texto ou discurso.

Dados informados pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), extraídos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), trazem apontamentos de que os estudantes brasileiros têm baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, quando são comparados com outros 78 países que

participaram da avaliação. A edição do Pisa foi em 2018 e revelou que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não apresentam nem mesmo o conhecimento mínimo em Matemática. Em Ciências, o número chega 55% e em Leitura, 50%. Esses índices estão estagnados desde o ano de 2009 (BRASIL, 2019).

Entre os resultados que entristecem estão os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino por meio da obtenção de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional (SAEB). Estas medidas auxiliam a diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos de escolas públicas e privadas do país, assim como de fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes. Muitos estados e municípios do Brasil ainda não conseguiram atingir as metas estabelecidas para atingir uma média ideal considerando as especificidades de cada território, região, município ou escola. Nos resultados divulgados em 2022, que se referem a 2021 novamente as regiões Norte e Nordeste do Brasil tiveram números inferiores a 5,0 em sua grande maioria, o que inclui justamente as análises de habilidades de leitura e interpretação avaliadas pelo Pisa (BRASIL, 2022).

Enquanto as escolas insistem em trabalhar contundentemente a gramática e a linguística, produzindo um sistema cabal pré-estabelecido e fixado, esquecem que o ensino-aprendizagem é para a vida, e a vida é repleta e rodeada de subjetividade, e que o ser um humano é etéreo, sendo necessário trabalhar o estímulo do seu senso, do seu emocional, do seu pensar socioemocional. Para isso, as escolas precisam ensinar para além do que o sistema de ensino estabelece, para além da leitura e da escrita, buscando instigar o próprio pensar. É com esse intuito que ascende o letramento literário, pois se trata de uma das facetas que integra “o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita (SOUZA; COSSON, 2011).

A falta do letramento literário, ou seja, de se ter, na escola, o texto literário trabalhado com foco de prioridade em sua forma e conteúdo, causa dificuldade em compelir o desenvolvimento na Educação Básica. É o texto literário que possibilita uma apropriação mais acelerada da aquisição da linguagem, tanto escrita quanto oral.

É ele quem permite a liberdade de produção/construção de sentidos e escolhas, proporcionando trocas em mundos suprarreais que permitem experimentar explosões de sentidos, antes não experimentados.

Desprezar o letramento literário, ou mesmo tratá-lo com pouca importância, torna a sociedade vulnerável, pelo fato de a escola não alcançar o objetivo, que é educar para a sociedade. Os reflexos do letramento literário são tão intensos, que afetam diretamente o íntimo do ser humano, fazendo com que ele pense e repense suas atitudes, conviva melhor em coletividade, seja mais consciente como cidadão (DANTAS, 2015).

Em se tratando de priorizar a leitura do texto literário, permitindo ao aluno conhecer a profundidade subjetiva da escrita literária, perpassa-se o entendimento da necessidade desse letramento para a escola e para a sociedade. Compreende-se como um processo de ensino-aprendizagem que pode metamorfosear o consciente e acrescer isso à construção da aprendizagem.

3.4. LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalhar o processo de aquisição da leitura e da escrita são os principais pontos do ensino fundamental desde as orientações formuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que foi complementado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo percorrido pelo aluno em sua vida na escola é de suma importância, mesmo que ele não o perceba, desde a alfabetização até o ensino médio, ou seja, a educação básica é realmente base para a vida em diversos sentidos, por isso, espaço de grande oportunidade para a introdução das várias leituras que se deve aprender, incluindo a literária (BRASIL, 2002). Já a BNCC deixa muito claro que a formação de um leitor proficiente deve ser o intuito da escola.

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, blogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.)

continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 495).

Observamos que a leitura literária indicada no trecho da BNCC inclui análise contextualizada das produções literárias, que são concebidas como “produções artísticas” e de uma diversidade bastante ampla, buscando compreender sua expressividade, ou seja, uma leitura que tenha foco na expressão literária e não na linguístico-gramatical. Isso indica que o leitor literário não é formado apenas com a exposição a quaisquer leituras. Ele precisa ser conduzido às muitas formas e nuances que o texto literário propicia, pois, ler literariamente não é decorrência natural da aprendizagem da escrita. Antes precisa ser matéria de ensino na escola tal como qualquer outra competência cultural considerada relevante para a formação integral do ser humano.

Nessa perspectiva, há que se romper com as limitações que a escolarização inadequada da literatura costuma impor à formação do leitor literário. A leitura, nessa questão da formação do leitor literário, exige uma especificidade na forma de ler o texto. É preciso compreender que o leitor literário é um leitor singular, pois tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2010).

Por isso, não bastam visitas à biblioteca da escola, as apresentações do cânone literário ou as historinhas contadas em sala de aula com intuito de dinamizar o ensino, para dizer que priorizou o texto literário. Na verdade, isso é algo muito mais profundo, que tem a ver com o próprio cunho humanitário de orientar e agregar valores, dando um direcionamento diferenciado à maneira de ler o texto literário.

Atualmente, existe uma grande condenação dos modos de ler o texto na escola, pois o ensino de literatura no Ensino Fundamental se perde em servir de

pretexto para questões gramaticais, e as leituras são feitas sem nenhuma orientação de como, o quê, para quê e por quê da leitura literária, sendo leituras sem propósito.

O foco está dividido entre uma leitura ilustrada, que se reserva à pura fruição das obras literárias e uma leitura aplicada, que usa os textos literários apenas para ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita. Por serem textos subjetivos, os professores acabam dando prioridade a outros focos, mais simples e visíveis, conforme afirma Paulino, que conclui que “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2010, p. 161).

O fato é que a forma como o texto literário vem sendo trabalhado em sala não traz propostas que englobem a subjetividade que esse tipo de texto carrega. E as práticas de apenas apresentar o cânone literário com seus autores e obras, tornaram-se práxis e aparentemente suficientes no ambiente escolar, mas que na verdade não promovem o letramento literário.

Para que haja uma mudança considerável nesse processo de inserção do texto literário como prioridade em sala de aula/aulas remotas é extremamente importante compreender o que se quer do texto, delimitar o que se espera do aluno/leitor em relação àquele determinado texto e orientar sobre os caminhos que devem ser percorridos para chegar ao objetivo, o que deve ser esclarecido logo na sugestão do texto e na proposição da atividade pelo professor ao aluno.

Ao delimitar o objetivo do texto, do que deve ser lido e para quê, o professor propõe um foco ao aluno, faz com que ele pense a respeito e faça sua leitura direcionada, fazendo relações de pensamento sobre as percepções que deve buscar. Com isso, aguça também o instinto de curiosidade de encontrar várias outras significâncias no texto. O letramento literário permite desenvolver competências de leitura, interpretação e a compreensão da relação do texto com a realidade. E é com essa visão que Cosson (2014) simplifica o entendimento sobre a função do letramento literário, ao dizer que o texto literário guarda saberes sem os aprisionar dentro de si, liberando-os com brilho a cada leitura, sendo uma incorporação do outro em si, sem renúncia da própria identidade.

O problema é que a escola tem ensinado a literatura de forma inadequada e equivocada, resumindo o texto literário a uma didática imediatista, tendo nele apenas

um pretexto para o ensino de quaisquer outras coisas, menos a do seu próprio estudo. Isso faz com que o discente se disperse e não encontre sentido na leitura literária. Para Lajolo (2011), além da didática imediatista, um dos maiores problemas é a falta de leitura de ambas as partes:

O desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós — professores — também vivemos. Os Alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário (LAJOLO, 1994, p.13).

Vemos que a autora, em sua fala, critica a forma como estamos distantes da literatura como arte. A condição de distanciamento, em especial quando se trata do próprio professor, que não lê o texto literário, não se posiciona sobre seu conteúdo, para interpretá-lo e/ou criticá-lo. Essa forma é repassada aos ~~seus~~ alunos na mesma condição, com o mesmo sentimento de (des)importância, sem considerar que ao chegar na escola, a maioria deles nem sabe que a arte literária existe.

Além do mais, para muitos professores, a literatura nem é o instrumento mais adequado para a formação do leitor, ela é apenas uma matéria de fruição, devendo ser lida apenas em momentos de lazer ou no máximo como um complemento de colaboração para a realização de atividades. O que acontece é que mesmo os professores não recebem um treinamento apropriado para “manusear” o texto literário com foco nele mesmo.

Segundo Cosson (2011) nem mesmo na graduação em Letras há algum foco no treinamento para os futuros professores nesse sentido. Existem os estudos críticos, mas não são postos em prática. E mesmo que fosse praticada uma leitura e treinamento para esse trabalho com a leitura literária, seria preciso incluir análises da realidade presente nas escolas do Ensino Básico, quando o objetivo não é formar um profissional das Letras, mas sim um leitor competente.

A falta de treinamento, o pouco hábito de leitura e a necessidade de imediatismo da aprendizagem podem causar a refutação do querer a literatura. Daí o que acontece no ensino fundamental, é o uso do texto literário desfocado, despretenhoso, e sem atenção voltada para si próprio. E é por isso que muitos alunos já têm repulsa até pela palavra literatura, pois foram desencantados em algum momento escolar, pelo lecionamento de textos com focos em outras percepções, O que acabou tornando o texto literário algo enfadonho, cansativo, sem sentido e pouco atrativo.

3.5. A LITERATURA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Tratar da literatura como foco do ensino na escola em tempos de ensino remoto requer uma breve abordagem sobre os fatores que ocasionaram as situações; o contexto que exigiram determinações para a implantação desse tipo de ensino, assim como vale o entendimento mais claro sobre a definição do referido termo.

Segundo Hodges et al. (2020) o ensino remoto é um modelo de ensino que tem como intenção promover aos alunos o acesso à aprendizagem em casa em tempos de crise, como é o caso da situação causada por contextos de violência, crise na saúde pública, problemas que afetem o percurso do aluno à escola, entre outros. Trata-se de um tipo de abordagem pedagógica que necessita do uso de soluções de ensino totalmente remotas, visando a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas de forma presencial. É, portanto, uma modalidade de ensino que, ao ser vinculada ao termo “remoto”, tem significado com base no distanciamento do espaço geográfico, uma vez que, tanto alunos como professores estão impedidos de frequentar as instituições educacionais.

É sabido que, em se tratando do ensino remoto no contexto da escola básica no período de 2020 a 2021 no Brasil e em várias partes do mundo, o seu caráter e suas atividades foram impostas pelo contexto de isolamento social, estabelecido por decretos, devido à situação gerada pela pandemia da COVID-19, que provocou diversas consequências na vida da humanidade.

O novo Corona Vírus, que é classificado etiologicamente como Sars-Cov-2, tem histórico de surgimento em Wuhan, na China, no ano de 2019 e chegou ao Brasil no início de 2020 (FIOCRUZ, 2021). A infecção por esse vírus causa a COVID-19, transmitida através do contato entre as pessoas e em superfícies infectadas, em muitos casos o indivíduo é assintomático. Nos que apresentam sintomas a patologia atinge as vias respiratórias e pode provocar sérios danos à saúde, até mesmo o óbito.

O contexto pandêmico exigiu o isolamento social, o que trouxe limitações aos processos das relações sociais. Por causa dessas limitações, houve muitas mudanças no estilo de vida da população, exigindo a reinvenção das atividades da vida em vários aspectos, tais como, sociais, econômicos, culturais e educacionais (BRASIL, 2020). Muitas atividades que demandavam a reunião de pessoas em um mesmo local foram suspensas, incluindo as atividades escolares, que passaram a ser realizadas através do ensino remoto, o que refletiu em consequências para o calendário letivo, em que a suspensão das aulas presenciais ocorreu em 194 países, atingindo cerca de 1,6 bilhões de crianças no mundo inteiro (UNESCO, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com o Ministério da Educação publicaram diversos decretos em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação ante o cenário de óbitos que se instalara no país por consequência da COVID-19. A opção pelo ensino remoto foi a saída, embora com a incerteza de que realmente fosse o melhor para todos, já que percebemos mais uma realidade preocupante de desigualdade social e educacional, a exclusão digital, pois nem todos os alunos tinham acesso à internet ou mesmo um aparelho de celular que permitisse acompanhar as aulas.

Mesmo com essa realidade, a abordagem que interessa a este trabalho requer uma atenção especial na leitura do texto literário, em como ele pode ser introduzido com foco nele mesmo, a partir do uso do computador ou de um smartphone, usando a internet, como se processa o ensino remoto na chamada aula *online*.

3.5.1 A leitura do texto literário com foco nele mesmo nas aulas remotas

A educação tem passado por várias mudanças em sua estrutura de ensino desde o ano de 1997, após a sanção da Lei 9.934/96, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), que já passou por algumas reformulações e ainda está em vigência, regendo a educação brasileira. De lá para cá, os avanços tecnológicos foram tantos que acabaram por invadir a vida e também a escola e a sala de aula, mesmo que as mudanças necessárias ao ambiente escolar não tenham ocorrido como deveriam.

Ano a ano, talvez até lentamente, por fatores ligados aos poucos investimentos e também a questões de domínio dos professores sobre as ferramentas tecnológicas, as aulas foram deixando aquela estrutura tradicional com quadro negro, giz, apagador, caderno, lápis e borracha, para utilizar computadores, retroprojetores, até chegar aos aplicativos que fazem ou têm a mesma função, sendo ainda mais abrangentes e práticos do que os métodos tradicionais. O sistema educativo que antes tinha sempre uma mesma esquematização de ensino, hoje, após a pandemia da COVID-19 tem a perspectiva de passar por fortes modificações estruturais devido à expansão do uso dos meios tecnológicos.

Embora tenha sido algo que ocorreu de forma abrupta, o processo de estabelecimento do ensino remoto e a imposição do uso das ferramentas, devido à pandemia, permitiu perceber que é possível usar certos instrumentos da tecnologia da informação para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos mais diversos componentes do currículo escolar (CHARCZUK, 2021).

Moreira *et al.* (2020) frisa que mesmo sendo apenas usado de forma instrumental, ou seja, muitos apenas usaram para transmitir conteúdos, foi a abertura para novas percepções, incluindo também o próprio esforço dos professores em realizar o trabalho remoto usando a tecnologia.

Charczuk (2021), em seu trabalho de análise sobre o ensino remoto e o uso das ferramentas tecnológicas, também observa que muitos professores precisaram criar recursos técnicos digitais para subsidiar o ensino. Nisso, foi perceptível a criação de laços com os alunos e seu conhecimento em segundo plano, pois, mesmo ausente, o professor ganhou importância, uma vez que, embora ausente, sua ação foi muito importante no planejamento e no desenvolvimento das aulas.

Nesse novo cenário, no qual o aluno participa das aulas em seu próprio lar, em casa, no ambiente virtual, *online*, a indispensabilidade de leitura é pujante. E o professor de língua portuguesa, que inclui as ações relacionadas à leitura e à escrita, que são habilidades mencionadas como prioritárias na BNCC.

É no ensino de leitura que a literatura se faz essencial para o crescimento sociocognitivo do aluno. São muitas as tentativas de inserir o texto literário como prioridade na vida escolar e social do discente, mesmo nas aulas presenciais. No entanto, há uma grande dificuldade em conseguir a inserção e a aceitação do texto literário, pelo fato de que muitos alegam não gostar de literatura ou não conhecer/entender o que é. Muitos nunca tiveram acesso a textos literários que fizessem parte do seu conhecimento de mundo, viram apenas como pretexto para algum estudo de língua ou linguística, a pura gramática. Implantá-lo de forma a atender o desenvolvimento da habilidade de leitura, requer primeiro uma ampla discussão em sala de aula, sobre o que é, para que serve e como funciona a literatura, assim como sistematiza Cosson (2011).

É bem verdade que o ensino de língua, diante das mudanças teóricas e documentais, nas quais se incluem as orientações da BNCC tem passado por mudanças. Porém, enquanto o ensino de língua, aos poucos vai se renovando, o ensino de literatura e da leitura literária resiste às mudanças e se vê relegado a um lugar secundário e sem força na formação dos jovens. É considerada por muitos como uma disciplina sem "aplicabilidade", por ser subjetiva e internalista, a literatura é extremamente necessária, justamente por propiciar um crescimento intelectual que não tem como ser mensurado em visão superficial.

Entendemos que é preciso criar condições de produção de leitura ao apresentar um texto literário, pois, ao sair dele, o leitor levará consigo saberes linguísticos, culturais e discursivos, facilitando a interdisciplinaridade e a interação com outros saberes. É, portanto, imprescindível a sistematização das práticas de leitura do texto literário, não uma leitura compreendida na decodificação, mas pautada numa sequência didática que permita ao aluno compreender as diversas dimensões que podemos explorar, como orienta Cosson (2011) quando coloca os modos de leitura do texto literário.

Nessa perspectiva é extremamente crucial que seja priorizado o potencial do aluno, apresentando-lhe textos próximos ou distantes de sua realidade histórica e social no intuito de oferecer caminhos para a construção da sua identidade enquanto leitor, tornando-o um sujeito ativo e transformador do seu eu e do mundo.

Se já eram muitas as dificuldades de inserção do texto literário como prioridade nas salas de aula presenciais, elas se ampliaram em aulas remotas. Instigar, ter criatividade, ser dinâmico, buscar métodos inovadores, saber usar com excelência as novas tecnologias, essas são exigências feitas ao professor para lecionar uma aula *online*. Então, nesse cenário, além de todas essas coisas, o professor precisa estabelecer um método eficaz de constituir a literatura com o foco em si mesmo, explorando os modos de ler e apresentar os textos literários, aproximando-os da vivência do aluno e promovendo a abertura para o mundo da literatura. Dessa forma, os alunos serão capazes de reestruturar e ressignificar saberes de textos literários, até mesmo daqueles já vistos e que passam a ser vistos sob outro olhar, ofertando uma outra visão. Enfim, trabalhar o letramento literário de forma mais completa.

E como, além de todas as dificuldades diante da subjetividade da literatura, ainda encontramos, nos últimos dois anos (2020/2021), a necessidade de recriar estratégias para atuar em salas de aula virtuais, sendo a *internet* um instrumento vital para as aulas, e seus aplicativos serem essenciais para a realização prática das aulas, entendemos ser possível realizar ações de leitura do texto literário como foco em si mesmo. Mas como atrair o aluno para esse novo contexto de ensino? Como prender a atenção do aluno que já estava disperso até mesmo na aula presencial?

É uma tarefa árdua, visto que a grande maioria dos alunos já tinha acesso ao mundo virtual, mas utilizando isso apenas para brincadeiras, jogos, comunicação em grupo, escutar músicas, assistir vídeos, enfim, para tudo, menos para aulas ou algo relacionado a elas. E realinhar, ou redirecionar essa forma de acessar, dando novos sentidos e ressignificando o uso da *internet* para algo obrigatório, é deveras complexo. Mesmo assim, o professor se utilizou das ferramentas virtuais que tinha disponíveis, disponibilizando-se a uma nova versão do ensino aprendizagem. Alguns trabalhos inspiradores, nesse sentido, podem ser citados. Para fins de visualização e análise, após uma busca, também *online*, escolhemos alguns para destacar.

O primeiro foi relatado em um artigo intitulado *Grupos de leituras literessências: experiência da leitura na pandemia*, tem como autores Daiana Roberta Andrade et al. (2020) e relata uma experiência de leitura literária voltada para a interpretação das abordagens literárias em uma discussão que segue, não sistematicamente

obedecendo a sequência sugerida por Cosson (2011), mas muito semelhante, de forma a atender a pressupostos de leitura de temáticas sociais.

O projeto contemplou a área das ciências sociais aplicadas incluiu a leitura de textos dos seguintes escritores: Machado de Assis, Conceição Evaristo, Clarice Lispector, Ricardo Terto, Mário de Andrade e Lygia Fagundes Telles. Foi desenvolvido por meio de 11 encontros virtuais semanais e promoveu rodas de discussões através da plataforma *Google Meet* para as reuniões, *Google Forms* para as inscrições, *Google Classroom* e *Google Agenda* para o contato com os participantes (ANDRADE et al., 2020). Os resultados desse projeto foram positivos no sentido de promover a leitura literária e reflexão do conteúdo dos textos, da vida dos autores e em suas obras, fazendo uma análise da literatura, ao mesmo tempo em que refletiam sobre o contexto vivido.

A segunda experiência que se faz menção foi vivenciada por três professoras de ensino médio integrado no Instituto Federal do Campus Xapuri, no estado do Amazonas: Rosineide de Moura e Silva, Lucineia Maria Araújo da Silva, Cláudia Adriana Macedo (2020). Elas também não se utilizaram da sistematização de Cosson (2011), aplicando os modos de leitura, porém, buscaram embasamento em Antonio Candido, quando defende que todos os indivíduos têm direito à literatura, assim como de escritos de Regina Zilberman sobre a educação literária.

Silva, Silva e Macedo (2021) trabalharam um projeto literário chamado denominado de *Passeio Literário: conhecendo as nações através da leitura*, no ano letivo de 2020 em uma turma de curso técnico de Biotecnologia, incluindo também alunos dos cursos superiores. Segundo as autoras, os principais objetivos do projeto foram

[...] oportunizar aos estudantes a familiaridade com textos literários, a fim de despertar, pela fruição estética, não somente o gosto pela leitura, mas também uma interação crítica com o texto, visto que a prática da leitura, em especial da leitura literária, contribui para a formação integral do ser humano (SILVA; SILVA; MACEDO, 2021. p. 40).

A execução do projeto foi sequenciada a partir da seguinte metodologia: foi criado um clube virtual de leitores e grupos de leitores; a partir disso, foram organizados os eventos *online*, com discussões e reflexões de incentivo à leitura. A

metodologia foi finalizada com a produção de textos literários e com um concurso de resenhas sobre as obras lidas.

Silva, Silva e Macedo (2021) informam ainda que as tecnologias digitais foram imprescindíveis no desenvolvimento da experiência, entre as quais os aplicativos do *Google* e o aplicativo *WhatsApp*. Como resultado quantitativo do projeto o rendimento foi de ingresso de 85 membros no Clube de Leitores, além da criação de um acervo digital de mais de 80 obras de literatura infanto-juvenil, juvenil e clássicos. Informam ainda que a experiência literária contribuiu para o letramento literário e o entretenimento dos estudantes em um período no qual as aulas presenciais não podiam acontecer devido ao isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19.

As duas experiências descritas, dão conta de inspirar, motivar a percepção de que, mesmo durante o ensino remoto é possível trabalhar projetos de leitura do texto literário. As referidas leituras, são exemplos, não somente de leitura literária no ensino remoto, mas também de sequencição didática na qual o texto literário não foi apenas pretexto para o trabalho com a linguística e os aspectos gramaticais da língua. No segundo projeto, por exemplo, Silva, Silva e Macedo (2021) apresentam o concurso de resenha, no qual os alunos tiveram oportunidade de descrever as obras, suas temáticas, conteúdos e autores, o que os oportunizou um aprofundamento sobre cada leitura, sendo, portanto, um dos meios para o letramento literário.

Para esse tipo de letramento, Cosson (2011) diz que os caminhos são plurais, ou seja, não há apenas o modos por ele sugeridos, mas, a partir deles outras sequências podem ser criadas, desde que, o foco das atividades de leitura seja o próprio texto, seu conteúdo, suas temáticas, as reflexões sobre a escritura estética e os estilos, bem como as interpretações que possam ampliar a visão crítica do leitor e não apenas o uso desse texto para fins de análises linguísticas e gramaticais que só priorizam o uso padrão da escrita.

Quando se propõe a leitura literária nesses moldes, em um período no qual as aulas ocorrem de forma remota, a perspectiva adequada é aguçar o interesse do aluno, o que requer se aprimorar metodologicamente das ferramentas virtuais. Daí a necessidade de, antes mesmo de planejar a disciplina, planejar os meios e métodos virtuais a serem utilizados para repassar os conteúdos propostos. Neste caso, além da dificuldade de se trabalhar o texto literário com foco em si mesmo, encontramos

também a dificuldade de alcançar o aluno, pelo fato da distância física que o ambiente virtual proporciona.

Por isso, é necessário que haja uma reorganização sistêmica metodológica, com o intuito de planejar o conteúdo tendo em vista o meio tecnológico a ser utilizado para interação com a turma. É interessante que o professor busque o benefício de todos os artifícios tecnológicos aos quais ele tenha acesso, para que haja um melhor compartilhamento de ensino aprendizagem.

Criar uma sala virtual utilizando o *Google* sala de aula é o primeiro passo, como fizeram Andrade *et al.* (2020) e Silva, Silva e Macedo (2021), pois nesse ambiente virtual ficará registrado todo o conteúdo postado, todas as atividades, a presença do aluno que acessa e, principalmente, as notas. Isso tudo é de suma importância para o professor, pois é a prova burocrática do seu trabalho. É imprescindível também que o professor use o *Google Meet*, pois é nesse aplicativo que ele poderá realizar as aulas através de vídeo-chamadas. Acoplado a tudo isso, o professor pode gravar vídeos no *YouTube*, usar plataformas de jogos, grupos de *WhatsApp* para tirar dúvidas, e um arsenal de outros meios aos quais a *web* dispõe. Todos esses artefatos pressupõem uma tentativa de interagir com o aluno e alcançá-lo, instigá-lo à subjetividade do pensar.

A pretensão é que, ao realizar a aula *online*, o professor possa projetar o texto literário, abrindo um leque de discussões e dando oportunidade de o aluno se colocar e se pronunciar sobre a compreensão do que representa a literatura na vida do ser humano, buscando promover uma aprendizagem sistemática da leitura literária, na qual se potencialize e se diversifique o letramento literário, não apenas através da apresentação do cânone literário, mas ~~através~~ do direcionamento orientado do modo de ler o texto literário e da percepção da subjetividade de mundos nele implícito.

A partir das considerações teóricas, em especial das orientações de Cosson (2011) e visualizando as experiências apresentadas, elaboramos um projeto de intervenção pedagógica com o objetivo de trazer à sala de aula remota, em tempo de pandemia, uma experiência de trabalho com a literatura que possa também servir de inspiração para outros professores criarem suas propostas, considerando a realidade na qual trabalham. O processo metodológico vivenciado a partir deste projeto é apresentado na próxima seção deste trabalho.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, dedicamos o texto a descrever como realizamos uma intervenção pedagógica voltada para o trabalho com o texto literário com foco nele mesmo. Caracterizamos a intervenção, o contexto no qual foi realizada, os participantes, objetivos e como procedeu o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula remota.

4.1. CARÁTER DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO

O desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, em qualquer componente curricular exige, antes de tudo, o mergulho na pesquisa científica, o que acaba por impor também a escolha e organização de um método adequado ao que se busca e se quer executar. Sendo assim, é essencial, para que aconteçam resultados claros, que se identifique a tipologia das pesquisas realizadas, do universo social, do público ou contexto envolvido no estudo. A caracterização é importante no que se refere à obtenção e apresentação das respostas mais eficientes ao problema delimitado e para construir conhecimento sobre o processo de construção das ações metodológicas da pesquisa (GIL, 2010).

Dessa forma, observamos que a intenção maior deste estudo é realizar reflexões sobre a leitura do texto literário com foco nele mesmo durante as aulas remotas vivenciadas no período da pandemia de COVID-19 e com isso registrar todo o processo. Fazemos esta identificação metodológica, de forma a descrever passo a passo o que foi feito, pesquisado, executado mediante o projeto de intervenção.

O primeiro elemento que definimos para caracterizar este estudo é o modelo de uma pesquisa-ação-participante em toda a sua estrutura tipológica. Este tipo de pesquisa requer a participação do pesquisador no processo de elaboração e execução das intervenções. Segundo Gil (2010), a base deste tipo de pesquisa é empírica e traz a associação entre o que foi estudado e as ações para a resolução do problema, em que o pesquisador ou pesquisadores envolvidos são participantes de modo cooperativo e participativo. Neste caso, ao mesmo tempo em que estudamos o ensino da leitura do texto literário com foco nele mesmo como algo essencial na

abordagem da literatura, também propomos e realizamos ações voltadas para esta temática, e mais ainda, em um contexto desafiador: as aulas remotas em tempo de pandemia da COVID-19.

Pode ser considerada ainda, como pesquisa-ação de natureza interventiva que supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnica ou outro, como define Thiollent (1985)

[...] 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 e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Além de ser uma pesquisa-ação, outras tipologias se associam para definir os caminhos metodológicos que a caracterizam. Segundo Lakatos e Marconi (2008) para categorizar um estudo, é preciso analisá-lo segundo a observação de um conjunto de caracteres. Considerando que, ao mesmo tempo em que se interpretam os enunciados das questões, também se tem que explorar conhecimentos e descrevê-los. Sendo assim, define-se que este estudo é também bibliográfico, descritivo-exploratório e de abordagem qualitativa.

O estudo bibliográfico está incluído na metodologia pelo fato de que, segundo Lakatos e Marconi (2008) a obtenção de dados de uma pesquisa precisa considerar a busca, seleção, leitura, interpretação de materiais que tratem ou se aproximem de uma discussão teórica sobre o tema abordado. E ao considerar que os dados desta pesquisa foram coletados, planejados e projetados através de análise de materiais teóricos impressos e já publicados e disponibilizados, utilizamos a consulta e o uso do embasamento teórico como uma das atividades que fazem parte da caracterização do estudo.

Portanto, entendemos a busca de referências de posicionamentos teóricos já formulados nessa área importantes, pois, os dados dela obtidos são transformados em proposições teóricas que identificam a evolução dos conceitos referentes ao ensino de literatura, letramento literário, leitura do texto literário com foco nele mesmo, como algo essencial e extenso, que necessita ser revisto para se chegar à compreensão sobre as ações propostas na intervenção.

Observamos ainda, para esta caracterização, a relação com os objetivos para defini-la como pesquisa descritiva, uma vez que, visa apresentar processos de abordagem da leitura do texto literário com um foco de interpretação nele mesmo, buscando não o abordar como pretexto para análises linguísticas e gramaticais focalizadas no ensino estrutural da língua. Gil (2010) define que a pesquisa descritiva aponta os dados e resultados do processo, detalhando caminhos, ações e resultados.

É uma pesquisa exploratória porque aprofunda o conhecimento do pesquisador sobre a pedagogia do letramento literário, de forma que esta, ao mesmo tempo em que é interpretada também é experimentada no fazer docente das aulas remotas em um período pandêmico. Segundo Gil (2010), a finalidade principal da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, criando questionamentos e lançando possíveis hipóteses para estes, sendo que tal processo pode ser feito através de levantamentos bibliográficos, análise documental ou mesmo através de entrevistas. No caso deste estudo, o levantamento bibliográfico foi essencial para a elaboração e execução da intervenção pedagógica com ações de leitura do texto literário em sala de aula remota. É também uma pesquisa explicativa, pois tem como preocupação identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

E por fim, é uma pesquisa qualitativa porque pretende avaliar a relação entre sistematização proposta para o ensino de leitura do texto literário, por Cosson (2011) com atividades desenvolvidas em um projeto de intervenção pedagógica voltado para o trabalho com este tipo de leitura durante o ensino remoto no período da pandemia de COVID-19.

4.2. DESCRIÇÃO DO UNIVERSO E DOS PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO

O universo da intervenção com foco na leitura do texto literário foi a Escola Professor Joaquim Leal Pimenta, situada no município de Campo Grande, estado do Rio Grande do Norte (RN), que é uma escola de zona urbana, mas que comporta, em sua maioria, alunos de zona rural. São alunos de nível socioeconômico baixo, que enfrentam a dura realidade de viajar por estradas carroçais e tem na escola, muitas

vezes, não apenas uma fonte de aprendizagem, mas também uma fonte de alimentação. Na Figura 1, pode-se visualizar a fotografia da fachada da instituição.

Figura 1. Fachada da Escola Professor Joaquim Leal Pimenta.



Fonte: Arquivo da escola.

Como a maioria das escolas do RN e do Brasil, a realidade com relação às condições de acesso aos meios tecnológicos é de precariedade. Por isso, a prefeitura doou *tablets* para tentar facilitar o acesso digital. Com isso, os alunos estão desenvolvendo, além do letramento das disciplinas escolares, também o letramento digital. A instituição onde a pesquisa e a intervenção foram realizadas apresenta uma boa estrutura física, com 15 (quinze) salas de aula, 01 (um pátio), 01 (um) refeitório, sala de professores, biblioteca, secretaria, sala do núcleo gestor, e ainda uma quadra aberta com espaço para a recreação. A escola atende a alunos de ensino fundamental e comporta 05 (cinco) turmas de 8º ano, sendo que a pesquisa-ação foi desenvolvida na turma do 8º ano C, onde frequentam 20 alunos com faixa etária entre 14 e 15 anos, a maioria fora de faixa da série.

A maioria apresenta a falta de interesse pela leitura literária, mesmo que a literatura não deva ser lida na escola como modelo para a formação do aluno enquanto produtor de textos, este pode ser um dos fatores que, provavelmente, interfere na aprendizagem de aspectos que são importantes para a escrita e que podem ser vistos no texto literário.

Percebendo esse caráter, desenvolvemos o projeto com a pretensão de inserir o texto literário como foco principal de estudo nas aulas remotas de língua

portuguesa, com o intuito de instigar o prazer da leitura literária e, através disso, promover o desenvolvimento do senso crítico do discente, tornando-o um aluno pensante e autônomo, ao mesmo tempo em que se humaniza o saber por meio da arte literária.

4.3. OS OBJETIVOS E AS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

4.3.1. Objetivos do projeto de intervenção

Considerando o referencial teórico estudado e elaborado com base na pesquisa bibliográfica, os objetivos definidos para o projeto de intervenção na turma de 8º ano foram os seguintes:

4.3.1.1 *Objetivo geral*

- Praticar a leitura dos diversos modos de ler o texto literário nas aulas remotas, considerando a possibilidade de humanizar o saber, instigar o prazer da leitura e tornar o aluno um indivíduo crítico pensante, mesmo que a literatura como arte seja trabalhada por meio da internet.

4.3.1.1 Objetivos específicos

- Averiguar qual o verdadeiro espaço do texto literário em sala de aula/aulas remotas;
- Compreender a importância da literatura para formação de um aluno crítico pensante;
- Refletir sobre o papel da literatura na educação e particularmente na escola;
- Descobrir por que existe tanta dificuldade de inserir o texto literário em sala de aula/aulas remotas;
- Investir sobre as dificuldades e diferenças na inserção do texto literário como foco principal nas aulas presenciais e remotas;

- Ponderar sobre o que sabemos e o queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura;
- Esclarecer mudanças e métodos necessários para revolucionar a forma com que o texto literário é recepcionado pelos alunos;
- Proporcionar um saber humanizado, instigando o aluno ao prazer da leitura literária.

A partir dos objetivos delineados, construímos o processo metodológico, compreendendo a necessidade de, a partir do referencial teórico, praticar um caminho sequenciado em etapas descritas a seguir.

4.3.2. Etapas de desenvolvimento da intervenção

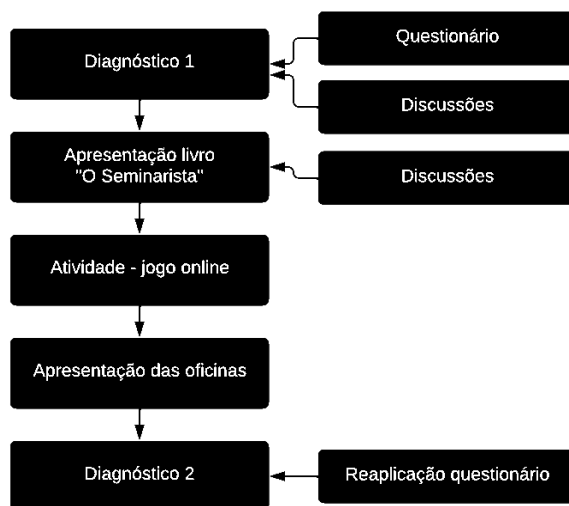
O projeto de intervenção foi desenvolvido em 05 (cinco) etapas, sendo que procuramos considerar a sistematização de leitura do texto literário proposta por Cosson (2011), além de também tomar por base a conceituação da literatura como arte (CANDIDO, 1995; LIMA, 2006), as concepções que a definem como forma de humanização do ser (ZILBERMAN, 2008) e o letramento literário (COSSON, 2006; PAULINO, 2010).

A sistematização foi pensada para atender ao momento de distanciamento entre professor, escola e aluno dentro de uma realidade preocupante, de insegurança, medo e impotência, que parecia não ser possível superar os desafios. Pensamos em uma forma de contribuir para a implantação do texto literário em sala de aulas remotas, com o intuito de instigar o aluno ao hábito da leitura, humanizar a educação, possibilitando-o um espaço em que a literatura como arte seja uma forma de o tornar mais crítico, pensante e autônomo.

Assim, cada etapa foi planejada como oportunidade de, se não relacionar todos os modos de leitura propostos por Cosson (2011), aplicá-los de forma sistemática de forma considerável em cada etapa. As atividades se iniciaram no mês de julho de 2021, na última semana, e, foram sequenciadas no mês de agosto, também de 2021. Foram duas semanas de intervenção: a primeira de 26 a 30 de julho de 2021; a

segunda de 02 a 06 de agosto de 2021. Na Figura 2, observa-se o organograma das etapas.

Figura 2 – Etapas da intervenção.



Fonte: Elaborado pela autora.

Etapa 1 – Diagnóstico 1

Nesta etapa foi feito o reconhecimento da turma, procurando-se explorar o grau de intimidade que os alunos tinham com a leitura e, conseqüentemente, com a leitura do texto literário. Foi iniciada no dia 26 de julho de 2021, após conversa *online* com a turma informando todo o processo da intervenção e sobre o envio do questionário *Google Forms* e a necessidade de que eles respondessem às perguntas, e ainda para fazer a escolha do livro a ser lido e apresentado no último dia da primeira semana interventiva, que foi de 26 a 30 de julho de 2021. Para Cosson (2011), essa previsão é importante porque a escolarização da literatura precisa acontecer e centrar-se no ato de ler, a fim de que ocorra o letramento literário. E, para tal, é necessário que, enquanto professor que elaborou um plano de intervenção, estejamos sabendo se os alunos têm ou não alguma experiência de leitura literária. Trata-se, portanto, de uma exploração dos conhecimentos prévios dos educandos sobre a leitura literária, uma espécie de diagnóstico dos saberes sobre literatura.

O *Google Forms*, um questionário composto de 03 (três) perguntas

relacionadas justamente às compreensões sobre literatura e experiências literárias dos alunos: 1) o que é literatura para você? 2) Você tem o hábito de ler livros literários? 3) Como a literatura se apresenta para você na escola? As respostas dos estudantes a essas perguntas, seguida da discussão, nortearam todo o processo de execução do projeto de intervenção.

Partindo dessas questões, em um primeiro momento, foi feito um reconhecimento da turma sobre o grau de intimidade que os alunos possuíam com a leitura e, conseqüentemente, com a leitura do texto literário. Com base nas respostas dadas, que foram bastante desanimadoras, pois a maioria da turma relatou odiar literatura, dizendo ser algo chato e sem sentido.

Etapa 2 – Apresentação do livro *O Seminarista*

Na segunda etapa foi realizada uma vídeo-chamada dia 27 de julho de 2021, para apresentação da estante virtual e para a escolha dos outros livros a serem lidos e usados para a leitura e as oficinas, recomendou-se a leitura remota de todos os livros, ou seja, em casa, fora do horário da aula. E para a apresentação do livro *O Seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães, que foi compartilhado através de uma representação em vídeo-chamada, com o intuito de impactar, falar sobre a morte, o comportamento familiar, trazer o discente para dentro da discussão, e, com isso, compartilhar saberes, reservamos o dia 30 de julho de 2021. Para a apresentação dos outros livros, os jogos e para as oficinas de interpretação, reservamos datas da semana seguinte: 03, 04, 05 e 06 de agosto de 2021.

No momento da apresentação de *O Seminarista*, já foi possível relacionar um dos modos de leitura propostos por Cosson (2011), que é aquele em que se busca a exploração do tema abordado dentro de um determinado contexto. Aborda-se o contexto-texto.

Etapa 3 – Jogo *online*

Como é já conhecido por todos, os jogos eletrônicos, principalmente os que podem ser acessados *online* são atividades de bastante interesse por parte das

crianças e adolescentes. No contexto atual, no qual a tecnologia da informação e a *internet* estão sempre juntos interagindo em atividades, seja no computador ou nos *smartphones*, o arranjo de formas de trazê-lo para o ambiente de ensino-aprendizagem é também uma estratégia que pode inspirar resultados positivos.

Deslandes e Coutinho (2020) até enfatizam que os adolescentes, durante o isolamento social, continuam mantendo os seus laços de sociabilidade digital, incluindo o uso dos jogos para mantê-los conectados. Foi oportuno, portanto, incluir os jogos *online* para realizar uma atividade focada na subjetividade do texto, utilizando um jogo de perguntas e respostas, produzido especificamente para o momento, na Plataforma *Efuturo*. A atividade foi bastante produtiva no sentido de relacionar uma leitura que envolve o leitor na compreensão da subjetividade do *texto-autor*, verificando o estilo e buscando elementos que marcam a sua identidade (COSSON, 2011). Como também já abriu espaço para a realização da quarta etapa de atividades, uma oficina proposta a partir das discussões realizadas durante e após o jogo *online*.

Importante mencionar que as discussões permitiram adentrar aos outros modos de leitura propostos por Cosson (2011), como: *contexto-autor*, que prioriza a obra literária sob a visão do autor como contexto, os alunos puderam conhecer e refletir sobre a biografia, vida e obra do autor abordado no jogo. Os jogos *online* foram realizados o dia 04 de agosto de 2021.

Etapa 4 – Oficinas

Diante do que foi vivenciado nas etapas anteriores, as oficinas propostas para esta etapa foram oportunidades para o trabalho com trechos de livros previamente definidos pelo professor e lançadas na estante virtual acessível à turma para que eles escolhessem seus textos, e organizados em cinco grupos com quatro alunos cada um, se ocupassem em ler, analisar, interpretar o texto escolhido e partilhá-lo de forma dinâmica com a turma.

Buscou-se, nesse momento, intercalar modos diferentes de ler o texto, mais especificamente o modo de ler o *contexto-leitor*, em que o leitor pode fazer relação

entre a história da obra com a sua; *contexto-intertexto*, quando os alunos-leitores foram instigados a explicar aspectos sociais abordados na história; texto-leitor, quando, a compreensão sobre a trama foi o foco da interpretação.

A apresentação das oficinas começou no dia 05 e terminou dia 06 de agosto de 2021; focalizou três dos 12 modos de leitura propostos por Cosson (2011) em apenas uma etapa. Tudo foi realizado através de vídeo-chamada na plataforma *Meet*. E ao final, novamente foi disposto o mesmo questionário que havia sido respondido anteriormente na plataforma *Google Forms*, com o intuito de averiguar se depois de todas as etapas metodológicas, já vivenciadas, houve uma mudança de percepção sobre o texto literário por parte dos alunos.

Etapa 5 – Diagnóstico 2

A etapa de diagnóstico 2 corresponde ao momento vivido apenas pela autora da intervenção, foi realizada dia 06 de agosto, ao final das oficinas, momento este em que, as respostas dadas ao questionário em sua segunda versão vão ser analisadas.

A análise das respostas dos alunos neste diagnóstico é algo importante, uma vez que representam a parte mais importante do processo de ensino-aprendizagem. É por meio da interpretação dessas respostas que podemos perceber se a proposta de leitura rendeu resultados para o letramento literário. Faz parte do resultado da proposta aplicada, portanto são discussões, reflexões e análises apresentadas no relatório da intervenção, o próximo capítulo desta dissertação.

5. A LEITURA LITERÁRIA E OS MODOS DE LEITURA NO 8º ANO EM AULAS ONLINE

Neste capítulo, tratamos de apresentar e analisar as atividades e os resultados da intervenção aplicada. Para tanto, partimos do diagnóstico realizado com os alunos do 8º ano, para em seguida, considerando os objetivos delineados no projeto, planejar e desenvolver, de forma sistematizada, as atividades que atendessem à proposta delineada no referido projeto, agora em aplicação.

Após explorar o grau de intimidade dos alunos com a leitura entendemos, como recomenda Cosson (2006) que a maioria daqueles estudantes não soube definir o que é a literatura, nem mesmo que o termo pode ter relação com a arte. Sobre o hábito de ler livros, poucos responderam de forma afirmativa, apenas aqueles que já demonstravam interesse pela leitura literária, os mesmos que tomam emprestado os livros da biblioteca, atitude associada às principais formas de apresentação da literatura na escola. A Tabela abaixo traz os dados quanto a esse detalhe.

Tabela 1 – Dados do diagnóstico 1.

Sabem o que é literatura	10%
Não sabem o que é literatura	90%
Têm o hábito de ler	10%
Não têm o hábito de ler	90%

Fonte: Dados do *Google Forms*.

Sobre a principal forma de apresentação da literatura, apenas os alunos que tinham o hábito de tomar emprestado livro na biblioteca souberam responder dizendo que essa era a forma que tinham contato com a leitura literária. Enfim, foi revelado que o acesso do aluno ao texto literário e à leitura mais livre, sem ser associado a atividades gramaticais e linguísticas era quando eles tomavam empréstimo de livro na biblioteca e sem um trabalho sistemático da leitura literária como o recomendado por Cosson (2011) ao sistematizar os modos de ler a literatura. E foi a partir dessas percepções que sistematizamos as atividades, escolhemos as obras, a plataforma, os jogos e formulamos questões para mediar as abordagens considerando os modos

de leitura. Os relatos acerca do que foi possível executar são apresentados e discutidos neste capítulo.

5.1. INSERÇÃO DA LITERATURA NAS AULAS *ONLINE*

A partir do diagnóstico aplicado com os alunos do 8º ano, considerando a necessidade de inserção do texto literário, iniciamos uma pré-seleção de livros de literatura que pudessem atender aos pressupostos da leitura literária nos modos que o objetivo geral da intervenção exigia, ou seja, buscando contemplar, se não todos, pelos menos alguns dos modos de leitura definidos por Cosson (2011). Para isso, criamos uma estante literária virtual¹ onde várias obras foram disponibilizadas²

Os livros disponibilizados foram: *O Seminarista*, *Malala*, *Jornada pelo Rio Mar*, *O Pequeno Príncipe*, *O Velho que Acordou Menino*, *Emília no País da Gramática*, *Meu Crespo é da Rainha*, *Histórias de Sahkespeare*, *Histórias de Invenções*, *O Tempo que o Tempo Tem*, *Uma Família Fechada em Casa*.

As orientações foram: 1) escolher um livro para a leitura coletiva, e depois discutir juntos em uma sala de aula remota; 2) cada aluno escolher um livro para ler e depois apresentar aos demais, seguindo uma lista de atividades com critérios voltados para os modos de leitura. A leitura coletiva foi realizada em casa por todos os alunos, depois apresentada e discutida em outra sala virtual foi *O Seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães, conforme demonstramos imagem de capa na Figura 2.

¹ https://drive.google.com/drive/folders/1MzLXUjuP2dljaF-hNOahIEwaN7L_K2yL ² Seleção realizada no dia 26 de agosto de 2021.

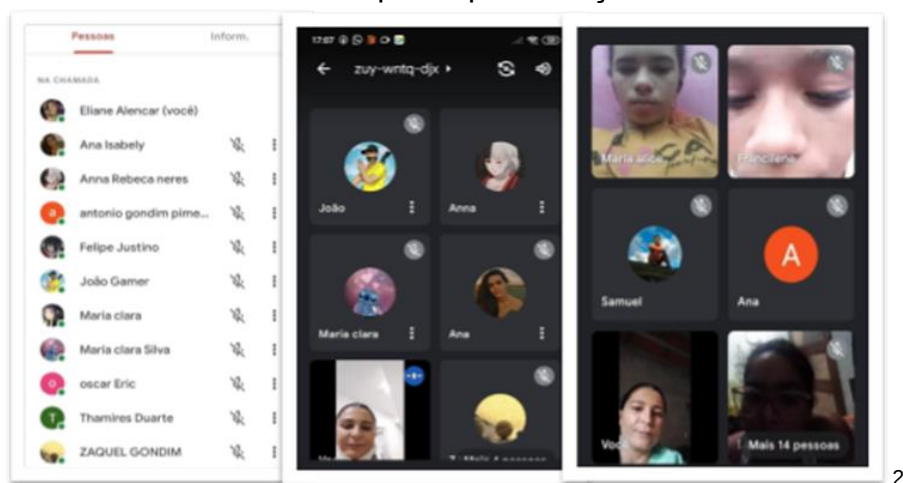
Figura 2 – Capa do livro *O Seminarista*.



Fonte: Imagem fotografada de versão da obra publicada na internet.

Inicialmente foi aberta uma sala virtual no *Google Meet* para apresentação e discussão da obra escolhida³. De forma breve, introduzimos uma leitura do *contexto-texto*, que segundo Cosson (2011), faz a exploração do contexto da história, como também da abordagem temática, do estilo e o gênero literário, que neste caso é um romance de estilo romântico. Além disso, é uma obra que nos convida a análise do contexto-texto por envolver questões religiosas, o fenômeno da paixão proibida e da morte. A Figura 3 apresenta exatamente as imagens do momento da sala virtual aberta, com a participação dos alunos na apresentação da obra.

Figura 3 – Sala de aula remota para apresentação do livro *O Seminarista*.



Fonte: Arquivos próprios.

Também foi possível trabalhar com os alunos o modo de leitura *contexto-intertexto*, uma vez que, se trata de um romance com tese crítica, elaborada para crítica ao contexto de imposições feitas pela família patriarcal, vigente na sociedade do século XIX. Segundo Cosson (2011), a leitura de aspectos sociais nos quais a obra está inserida e a discussão sobre questões relacionadas à sociedade é um dos objetivos desse modo de leitura literária.

A participação na sala foi bastante assídua pela turma, apenas um dos alunos não participou, o que proporcionou uma apresentação bastante positiva da primeira obra, uma leitura coletiva na qual realizamos uma mediação expressiva sobre a relação entre o contexto da obra e o autor.

Fica também evidente na aula remota de leitura da obra de Guimarães (1872), o modo *texto-leitor*, uma vez que também investimos na proposta de os alunos compreenderem como se dava a trama dentro do enredo construído pelo autor. E, segundo Cosson (2011), essa é uma das finalidades desse modo de leitura. A busca principal foi, por exemplo, a tentativa de explorar as percepções sensoriais dos

³ A leitura do livro *O Seminarista* foi feita em casa remotamente pelos alunos e a apresentação foi realizada dia 30 de julho de 2021.

alunos, incluindo frases curtas que trouxessem detalhes dos personagens e situações narradas, como é o caso do trecho a seguir:

A menina, sentada sobre a relva, despendava um molho de flores silvestres de que estava fabricando um ramalhete, enquanto seu companheiro, atracando-se como um macaco aos galhos das paineiras, balouçava-se no ar, fazia mil passes e piruetas para diverti-la (GUIMARÃES, 1872, p. 2).

As descrições são fortes, para impressionar o leitor; os sentidos são explorados de forma a possibilitar o aguçamento da audição, da visão, do olfato e de outras sensações sensoriais. Como é um texto que traz temas polêmicos, o autor tenta apresentar sua tese sobre os fenômenos que envolvem a sociedade patriarcal. No caso de *O Seminarista*, Guimarães (1872) faz uma narrativa que aprofunda a discussão sobre a questão do celibato clerical e deixa evidente a defesa de que a vocação forçada do jovem a assumir o seminário sem ter vontade, pode provocar a infelicidade, chegando até a possíveis tragédias pessoais.

No entanto, o contexto histórico do final do século XIX não é o mais apropriado para que essa tese do autor seja efetivada, talvez nem mesmo discutida, a não ser em livros de literatura. Nessa época, ser padre era algo sonhado por diversas famílias. Embora, para contrariar, a época também ufanava o sentimento romântico, no qual, as paixões masculinas faziam com que os homens endeusassem as mulheres, vissem como seres além do real. E para contextualizar melhor, segundo Candido (1995), o estilo romântico traz o materialismo em oposição ao espiritualismo, o que oportuniza escritas envolvendo religiosos. O autor supracitado por último, certamente se situou no contexto no qual estava vivendo, que já era o século XX.

Aproveitando o ensejo, para atender ao objetivo de inserir o texto literário como foco principal de estudo nas aulas remotas, fizemos um resumo da obra de Guimarães (1872), destacando a descrição do enredo, dos personagens principais, mas, principalmente, abordando a relação do autor com o contexto e o seu texto.

Analizamos junto com os alunos um resumo da obra, aproveitando que já haviam feito uma leitura prévia, em casa, e observamos que a história contida em *O Seminarista* pode ser relatada brevemente da seguinte forma:

Capitão Antunes e sua esposa tinham um filho de nome Eugênio. Eles eram fazendeiros em Minas, portanto, de família abastada, na qual prevalecia a servidão

dos escravos e a difusão do catolicismo predominante na época. O casal obriga ao filho Eugênio a ingressar no seminário, mesmo sem o rapaz apresentar qualquer vocação.

Eugênio, por sua vez havia passado a infância ao lado de Margarida, que era filha de uma mulher agregada da fazenda. Foi justamente dessa convivência na infância que surgiu o amor entre Margarida e Eugênio. Em uma das partes do livro, é possível ler a seguinte descrição do narrador, se referindo a Margarida e Eugênio:

Eram como duas flores silvestres em botão, nascidas da mesma haste, nutrindo-se da mesma seiva, acariciadas pela mesma aragem, que ao abrirem-se cheias de Viço e louçania encontravam-se sorrindo-se e namorando-se em face uma da outra, e balanceando-se às auras da solidão procuravam beijar-se trocando entre si eflúvios de amor (GUIMARÃES, 1872, p. 13).

Ao observar o sentimento apaixonado de ambos, o capitão e sua esposa, a fim de impedir o avanço da paixão, internaram o filho num seminário, ignorando brutalmente o sentimento do filho e obrigando-o a seguir a carreira eclesiástica.

Mas o internato no seminário não é suficiente para Eugênio esquecer Margarida. Seus pais e os padres que atuavam no seminário decidiram então dar a ele a notícia inventada do casamento da moça, a qual foi o limite para a desilusão da vida do rapaz, tendo que aceitar a imposição ao sacerdócio. Mas, como a mentira é sempre algo que um dia vem à tona, um dia, ao retornar à sua localidade passada, ou seja, à vila onde nasceu e cresceu, foi chamado para dar assistência espiritual a uma pessoa doente, já como padre.

Nesse momento Eugênio descobre toda a verdade. A doente era a própria Margarida, que conta ter sido expulsas da fazenda, ela e a mãe. Após os pais dele tomarem essa atitude elas passaram por muitas dificuldades, mas ela nunca havia casado e ele continuava sendo o seu grande amor. Naquele momento Eugênio sente renascer o amor por Margarida e, no dia seguinte, ambos se entregam de corpo e alma à grande paixão, sendo isso motivo para o padre começar a sofrer o remorso pelo pecado cometido. Na cabeça de Eugênio, a traição aos votos de castidade lhe levaria ao inferno e daquele momento em diante começa a sofrer.

Para piorar, sua vinda ao lugar de nascimento seria para no dia seguinte rezar a sua primeira missa, mas, neste mesmo dia Eugênio é chamado para encomendar

o corpo de uma pessoa que havia falecido. Ao chegar à igreja, ele percebe que se tratava de Margarida. O impacto sofrido por Eugênio ao saber morte da amada mesmo no dia e hora de sua primeira missa faz com que ele enlouqueça.

Chegando à escada que sobe para o altar-mor o padre parou, e quando já todos de joelhos esperavam que rezasse o 'intróito', viram-no com assombro arrancar do corpo um por um todos os paramentos sacerdotais, arrojá-los com fúria aos pés do altar, e com os olhos desvairados, os cabelos hirtos, os passos cambaleantes, atravessar a multidão pasmada, e sair correndo pela porta principal. Estava louco... louco furioso (GUIMARÃES, 1872, p. 152).

Pode-se perceber que em todo o livro há uma narrativa forte, com detalhes emocionantes descritos pelo autor para poder construir críticas bastante profundas às imposições vocacionais que aconteciam no âmbito da sociedade patriarcal brasileira do século XIX. A leitura no modo de buscar compreender o contexto-autor permite que cheguemos à conclusão de que *O Seminarista* é uma obra que expressa defesa crítica contra o celibato clerical.

Algumas percepções foram possíveis na nossa conversa sobre a obra. Primeiro, que este resumo foi mediado no âmbito da sala de aula remota, com a participação de cada aluno, a partir da leitura e do entendimento que teve sobre a história. Esclarecemos que o resumo aqui posto foi sistematizado depois da aula, considerando as colocações dos alunos, que depois foram transpostas em uma linguagem mais formal. No entanto, salientamos que o objetivo principal da intervenção foi alcançado: trazer para as aulas remotas a possibilidade de trabalhar com o letramento literário, a partir da execução dos modos de leitura propostos por Cosson (2011).

Mas também foi possível, desde a apresentação da primeira obra lida, que a literatura se estendeu aos horizontes da sala de aula, mesmo sendo uma atividade realizada virtualmente. O texto literário ganhou espaço, primeiro porque a participação foi assídua, as discussões e colocações dos alunos foram importantes, mediaram a interpretação do enredo, sendo possível simultaneamente trabalhar concomitantemente três modos de leitura literária: *contexto-texto*, *contexto-intertexto* e o *texto-leitor*.

A reflexão possível foi perceber que a literatura não perde seu papel na sala de aula, mesmo quando não é possível mediá-la presencialmente. Na aula remota, ela ocupou seu espaço e o professor, juntamente com os alunos foram felizes no que concerne à realização de uma leitura que abre caminhos para o letramento literário, oportuniza o aluno a perceber que ela possibilita a formação leitora autônoma, crítica e reflexiva.

5.2. MODOS DE LER O TEXTO LITERÁRIO EM SALA *ONLINE*

5.2.1. A preparação para a leitura

Em uma tentativa de ter melhores resultados com a leitura literária, e partindo da seleção feita pelos próprios alunos na estante virtual composta por livros de literatura, em que a maioria eram de estilo infanto-juvenil, propomos a realização da leitura dos livros escolhidos individualmente, aplicação de rodadas de jogos *online* envolvendo atividades relacionadas aos livros lidos e oficina de interpretação com trechos dos textos.

Consideramos, para tanto, que os jogos eletrônicos *online* são atividades pelas quais os adolescentes são motivados a participar, uma vez que o uso das tecnologias da informação e a *internet* são recursos utilizados atualmente com muita frequência e entusiasmo. São formas de interação que permitem a participação em diversas atividades e podem ser desenvolvidas, tanto no computador como nos *smartphones*. Tentamos trazer os jogos eletrônicos como forma de tornar mais motivador o ambiente de ensino-aprendizagem.

Propomos utilizar esses recursos como forma de estratégia, esperando conquistar resultados mais satisfatórios, especialmente no que se refere à assiduidade na participação, com a certeza de que o isolamento social, por si só, já causou em todos, professores e alunos o desânimo no que se refere a realização de atividades escolares, mas as atividades digitais alargaram horizontes em diversos sentidos. Como destacam Deslandes e Coutinho (2020), os jogos, as redes sociais, o contato geral com a internet prevaleceu como forma de mantê-los conectados.

Tanto que a própria escola foi obrigada a recorrer aos recursos digitais para continuar em atividade e não se distanciar mais ainda do aluno.

Nesse momento, os jogos *online* foram utilizados com foco na leitura e interpretação da subjetividade do texto, a partir de um jogo de perguntas e

respostas³. O jogo, criado na Plataforma *Efuturo* foi desenvolvido considerando apenas 2 livros, que foram previamente selecionados para a leitura por alunos de dois grupos. Como a turma era composta por 20 alunos, foram organizados dois grupos de 10 alunos.

Os livros foram escolhidos por votação, no final, o primeiro livro mais votado foi *Malala: a menina que queria ir para a escola*, que tem como autora Adriana Carranca (2016); e o segundo foi *Jornada pelo Rio Mar* de autoria de Eva Ibbotson, por isso, os dois grupos são identificados como: *Grupo Malala* e *Grupo Rio Mar*. As capas dos livros estão visíveis na Figura 4.

Figura 4 – Livros selecionados para leitura, apresentação coletiva, jogos e oficina.

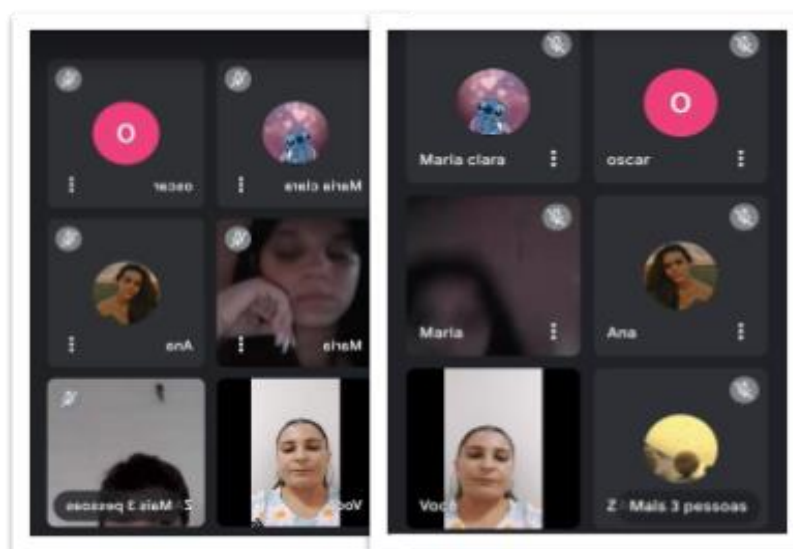


Fonte: Arquivos próprios.

Em uma sala *online* (Figura 5), sem mencionar as titulações dos modos de ler o texto literário, sugeridos por Cosson (2011) orientamos o roteiro de leitura remota, observando aspectos de oito dos 12 modos de leitura do referido autor.

³ Os jogos *online* foram vivenciados no dia 03 de agosto de 2021, como consta na metodologia.

Figura 5 – Sala *online* para orientação de leitura.



Fonte: Arquivos próprios.

As orientações dadas na aula apresentada na Figura 5⁴ focalizaram a leitura remota em oito dos modos de leitura definidos por Cosson (2011), quatro deles ficaram de fora porque, considerando o diagnóstico inicial, visamos como mais importante apenas os oito modos que buscam trabalhar o letramento literário básico dos textos lidos, sem que houvesse preocupação com aspectos intertextuais, leituras estas que podem ser feitas em uma outra oportunidade. Preferimos primeiro trabalhar aspectos mais relacionados aos temas e ao estilo, bem como a interpretação das histórias e a relação com aspectos reais da vida do autor e dos alunos, a fim de seguir passos mais resumidos, para depois ampliá-los em outras oportunidades.

Segundo Cosson (2011), os modos de ler o texto permitem trabalhar com estratégias de compreender melhor o que se lê. Pode-se adaptar a esses modos, os consensos já feitos sobre a importância da pré-leitura, momento em que se faz as antecipações, as previsões e os aspectos que preparam o leitor para contato com o texto. Outro aspecto que é consenso e faz parte do processo é a leitura efetiva do texto, momento em que é compreendido o conteúdo da leitura; e a interpretação, quando quem está lendo consegue incorporar o que é lido à vida permite ao leitor ter a autonomia de comparar, opinar, relacionar e desenvolver a reprodução da leitura

⁴ A preparação para a leitura foi realizada em atividade *online* o dia 28 de julho de 2021.

com autonomia e senso crítico. Para desenvolver a inserção do texto literário, seguindo esses passos, selecionamos os seguintes modos de leitura sugeridos pelo referido autor:

1) *Contexto-autor*, recomendando que os alunos buscassem entender a relação do contexto da obra com a vida dos autores; para isso, indicamos que pesquisassem as biografias resumidas de Adriana Carranca e Eva Ibbotson;

2) *Contexto-leitor*, que lessem para construir uma compreensão sobre aspectos e pontos da história que se parecessem com suas próprias histórias (dos alunos), em diversos sentidos; depois comparassem com o que a história tem da vida dos autores e o que tem da vida deles (alunos);

3) *Contexto-intertexto*, que observassem se os livros abordavam aspectos e questões sociais de um determinado lugar, cultura, sociedade ou nação;

4) *Texto-autor*, que procurassem verificar os estilos de escrita do texto, principalmente comparando a linguagem desses livros com a do livro anterior (*O Seminarista*), se era a mesma escrita ou havia diferenças e que imaginassem uma identidade de escritor para cada autor; como também entre si, se ambas as autoras têm linguagens parecidas;

5) *Texto-leitor*, que os alunos lessem buscando compreender a história, seus entrelaçados dramáticos ou não, que trabalhassem suas próprias emoções e sentimentos em relação à trama e observassem quando se comovem ou não, quando sentem raiva ou não, quando e quanto se envolveram e aprenderam com a leitura;

6) *Texto-contexto*, pedimos que cada aluno observasse a capa, a forma como se organiza o início de um livro de literatura, como se apresenta o nome dos autores, como se usa as cores, as diferenças entre a capa do primeiro livro lido e as dos que eles iam ler (*Malala* e *Jornada pelo Rio Mar*), que percebessem as diferenças do material dos livros literários daquele que é usado no livro didático, por exemplo e em outros livros: a bíblia, os manuais, as revistas.

7) *Texto-intertexto*, que buscassem observar o uso da língua, se mais ou menos formal, se parecida com a linguagem de *O Seminarista*, se há alguma palavra desconhecida, algum estrangeirismo, se é diferente da que eles usam na fala e na escrita;

8) *Intertexto-contexto*, por fim orientamos aos alunos buscar uma identificação para as obras lidas, utilizando como ponto de partida a obra de Bernardo Guimarães, que já havia sido identificada como do estilo romântico nas salas remotas anteriores. Indicamos a eles, fazerem comparações verificando a possibilidade ou não das últimas obras também serem românticas ou não, que verificassem o tempo em que cada uma das três foi publicada e fizessem a relação e depois disso, porque eles achavam que eram ou não do mesmo estilo.

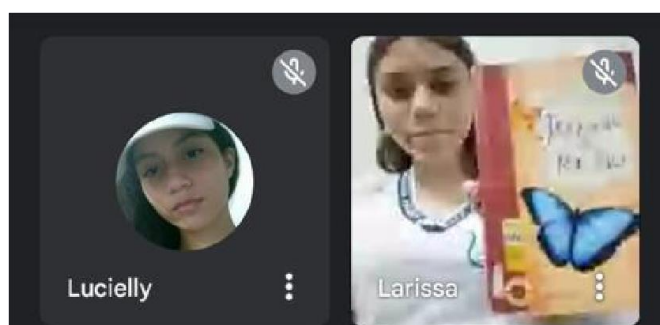
Pedimos aos alunos que esse roteiro de leitura fosse copiado no caderno e que eles fossem fazendo registros sobre o que iam compreendendo, com base nele, durante e após a leitura. No final da aula agendamos a presença dos alunos para as outras atividades: as apresentações das obras lidas seguida das discussões, os jogos e a oficina de interpretação de trechos das obras, previamente selecionadas pelo professor.

Orientamos ainda, a partir dessas decisões sobre o roteiro de aulas que, para a apresentação, os dois grupos escolhessem um membro para apresentar o livro lido, abordando o título, o autor e resumindo o enredo. Mas que, para as discussões, todos os membros do grupo seriam chamados a participar.

5.2.2. Apresentação das obras lidas e jogo *online*

Os livros lidos foram apresentados por duas alunas⁶, cada uma delas componente de um dos grupos, como demonstra a Figura 6.

Figura 6 – Apresentação dos grupos.



Fonte: Arquivos próprios.

Na aula *online* agendada para essa atividade, primeiro ocorreram as apresentações, como já demonstrado na Figura 6. As duas alunas apresentaram os livros, começando pelo título, a capa, o nome do autor, a editora e o ano. Fizeram um breve resumo oral sobre a obra. O primeiro livro apresentado foi *Malala: a menina que queria ir para a escola*.

A aluna escolhida para apresentar a obra foi sucinta, como quase sempre são os alunos quando estão iniciando atividades nas quais têm que falar para um determinado público, mesmo que sejam seus colegas. Mas, mesmo sendo uma estreia, especialmente para apresentar conteúdo de uma leitura literária. Eis o resumo feito pela aluna na apresentação:

O livro escrito por Adriana Carranca, que é escritora e jornalista e também trabalha fazendo reportagem em área de conflito, sobre Malala conta a história dela, uma menina de 11 anos que morava no Paquistão, sob regime do Talibã, lá não permitia que meninas fossem para as escolas que foram fechadas por causa do regime, só que Malala gostava de estudar e continuou seus estudos em casa, incentivada pelo pai. Depois Malala conseguiu falar para outras pessoas sobre a importância da escola e foi muito bom, porque ela se tornou uma ativista pela educação. Essa obra dessa escritora foi premiada duas vezes: pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2016, nas categorias escritora revelação e também como melhor livro informativo, também foi para a final do prêmio Jabuti (ALUNA DO GRUPO MALALA).

A apresentação foi bastante breve, a aluna estava um pouco nervosa, tanto que seu rosto não aparece na foto, devido ela o ter coberto com o próprio livro. No entanto, foi possível perceber que, logo na apresentação ela já consegue trazer respostas ao roteiro de leitura orientado, em especial, traz informações referentes ao *Texto-contexto*, trazendo a apresentação da leitura partindo da capa, a forma de organização, o nome da autora, incluindo a demonstração das cores usadas.

A aluna que apresentou o livro *Jornada pelo Rio Mar* também começou falando sobre a capa, o autor e como estava organizada a história. E destacou os pontos de diferença em relação ao livro lido pelo Grupo Malala. O resumo de sua fala foi o seguinte:

O livro que nosso grupo estudou foi *Jornada pelo Rio Mar*, escrito por Eva Ibbotson, uma autora que nasceu na cidade de Viena na Áustria e quando

⁶ Apresentação feita dia 03 de agosto de 2021.

era criança viajava muito pela Europa, porque seus pais eram separados e ela ficava para lá e para cá. Seus livros são voltados para o público juvenil e estão entre os mais vendidos em todo o mundo. Este, que lemos, ganhou o prêmio Ouro da Nestlé, assim como outros livros dela ganharam prêmios. Eva morreu em 2010, aos 85 anos (ALUNA DO GRUPO RIO MAR).

Assim como a aluna do *Grupo Malala*, a aluna do *Grupo Rio Mar* também foi sucinta, porém, foi possível perceber que não estava tão nervosa quanto a outra. Deleitou-se melhor na experiência que estava vivenciando, que segundo ela própria era diferente, pois nunca tinha apresentado nenhum resultado dos livros que leu. Desde então, foi possível perceber que o projeto de intervenção permitiu, não somente que essas alunas soubessem da vida das autoras e de seus escritos, mas também “saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, p. 17).

Após a apresentação dos livros, a segunda atividade relacionada à leitura foi a escolha do jogo que iria ser jogado de forma online. Apresentamos aos alunos uma lista de jogos da plataforma *E-futuro* para eles escolherem um e adotarmos, de forma adaptada, às perguntas sobre os livros lidos. A Figura 7 demonstra os jogos apresentados.

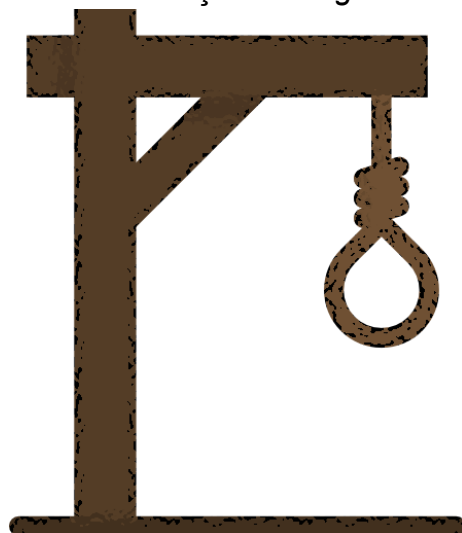
Figura 7 – Jogos da Plataforma *E-Futuro*.



Fonte: Plataforma *E-futuro*.

A partir da apresentação dos jogos, os alunos escolheram o *Jogo da Forca*⁵, porém, não utilizamos a regra básica do jogo, que é dizer as letras de uma palavra, até completar, sem errar (Figura 8). Adotamos perguntas sobre os livros lidos, considerando o roteiro de leitura já fornecido aos alunos.

Figura 8 – Simulação do *Jogo da Forca*.



Fonte: Imagem adaptada do site: <https://rachacuca.com.br/>

5.2.3. Jogando *online*: o trabalho com os modos de ler⁶

Consideramos para a execução do *Jogo da Forca* adaptando as atividades de leitura literária, as regras (Quadro 1) elaboradas em consonância com a proposta de ler os textos em conformidade com os modos de leitura sugeridos por Cosson (2011).

Quadro 1 – Regras do jogo *A Forca*, com foco na leitura literária.

⁵ Esse jogo tem como regra escolher uma palavra para ir sendo formada, a cada erro, o desenho simulando um enforcamento vai sendo formulado, se a palavra é finalizada, não há enforcamento. Caso os erros ultrapassem a quantidade de letras que forma a palavra, o jogo termina com o enforcamento.

⁶ Atividade realizada dia 04 de agosto de 2021, como consta na metodologia.

REGRA 1	Os alunos de cada grupo de leitura tiveram que responder a uma pergunta relacionada ao roteiro de leitura apresentado previamente.
REGRA 2	A força evoluía conforme o distanciamento da resposta com o exigido na pergunta.
REGRA 3	Os alunos tinham 05 (cinco) chances de resposta.
REGRA 4	Cada resposta considerada contabilizava um ponto.
REGRA 5	Se por acaso o grupo não respondesse, por qualquer motivo, a força também evoluía.
REGRA 6	Cada vez que a força era consumada para um dos grupos, este perdia todos os pontos ganhos na rodada.

Fonte: Autoria própria.

Após explicadas as regras aos grupos de leitura *Malala* e *Rio mar*, o jogo foi iniciado, a partir da seguinte lista de perguntas apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 – Lista de perguntas para o jogo *A Força*.

Nº	PERGUNTA	MODO
1	Em que aspectos a história lida se relaciona com a vida das autoras? Citem exemplos dessa relação, se houver.	<i>Contexto-autor</i>
2	E com suas vidas, em que a história se relaciona? Citem exemplos.	<i>Contexto-leitor</i>
3	Em cada livro, foi observada a abordagem a aspectos da realidade social de algum lugar? De onde? Em que sentido?	<i>Contexto-intertexto</i>
4	Sobre a linguagem do texto: é compreensível ou é parecida com a linguagem de <i>O Seminarista</i> ? Como vocês imaginam a identidade dos autores pela linguagem usada?	<i>Texto-autor</i>
5	Vocês se emocionaram em alguma parte da história? Quais foram as emoções e sensações? Que sentimentos foram aguçados? Como se sentiram? Aprenderam algo?	<i>Texto-leitor</i>
6	Sobre a organização do livro, o que vocês têm a dizer? Quais livros podem ser comparados?	<i>Texto-contexto</i>
7	Como a língua portuguesa é usada no texto, de maneira formal ou informal?	<i>Texto-intertexto</i>
8	Vocês seriam capazes de identificar o estilo literário da obra?	<i>Intertexto-contexto</i>

Fonte: Autoria própria.

Partindo da primeira pergunta, a fim de que os alunos, tanto do *Grupo Malala* quanto do *Grupo Rio Mar* compreendessem o contexto-autor da obra lida, fizemos as

interrogações pertinentes à questão: como viam a vida do autor e sua relação com a história do livro. O grupo Malala se deu muito bem quando ponderou na questão social como um dos pontos que podem estar relacionados com o pensamento da autora Adriana Carranca. Eles perceberam que a obra trata de alguém contando a história de outra pessoa, ou seja, a história de Malala, por isso não é a história da autora. Mas, revela, por meio de uma reportagem detalhada da vida de uma menina que lutou pelos seus ideais, ainda mais contra um regime totalitário, o que indica o repúdio da autora a esse tipo de regime.

Ao analisar a resposta dada pelo grupo, avaliou-se que a resposta poderia ser aceita, no entanto, instigamos uma discussão mais detalhada sobre o tema, pedindo aos alunos para destacar as diferenças entre a vida da autora e a história. Eles visualizaram os destaques sobre o local onde ocorreu a história, as situações de conflitos ali existentes, os regimes totalitários fundamentados no aspecto religioso no Paquistão. Concluíram com respostas que deram à obra uma conotação voltada para a demonstração crítica de uma região do mundo, e caracterizaram como um texto informativo sobre os significados do Talibã, que é uma organização islâmica surgida no Paquistão e que governou o país por alguns anos violando diversas normas dos Direitos Humanos.

A resposta dos alunos fez perceber que eles, ao lerem o livro, compreenderam-no com uma reportagem crítica, gênero este que tem função social na formação de opiniões sobre temas relevantes. Percebemos, portanto, que os alunos souberam interpretar que o referido texto se encaixa no grupo dos quais trabalham escrita nos processos de representação da realidade, buscam discutir as relações sociais, da constituição, reforço e reconstituição das identidades sociais (LIMA, 2013). Portanto, algo que leva o autor a se relacionar com o contexto do tema em forma de informação crítica, o que representa uma oportunidade de a leitura ter como função a formação crítica e autônoma do aluno. Sendo assim, a força não se concretizou como resultado desta primeira participação do Grupo Malala.

Em se tratando do livro *Jornada pelo Rio Mar*, o grupo aproveitou o momento para fazer um breve resumo da obra, descrevendo que o livro escrito por Eva Ibbotson, narra a história de Maia, uma menina órfã, que tinha 13 anos de idade no ano de 1910 e se muda para a Amazônia. Ali vai morar com parentes com os quais

não tinha nenhuma ligação antes, e ainda eram um pouco cômicos, parecidos com malucos, tanto que resolveram construir uma nova Inglaterra.

Para chegar ao destino, Maia viaja com uma moça, de nome srta. Minton. Elas viajaram de navio até a cidade de Manaus, desbravando o grande Rio Amazonas. De início, Maia fica entusiasmada com a vida que iria começar com esses parentes que não conhecia. Só que, após alguns anos, ela percebeu que seus tios estavam ficando loucos e também tinham duas filhas gêmeas que pareciam ter necessidades especiais, por isso, Maia as denomina de “As diabas”. Foi com essas pessoas que Maia viveu um mundo de aventuras.

Após esse resumo, o grupo Rio Mar consegue construir a resposta da primeira pergunta, dizendo que, por ser uma narrativa de aventura e por terem percebido, na breve biografia de Eva Ibbotson, que ela viveu aventuras quando teve que mudar de país e isto poderia ser um dos pontos principais da relação da história do livro com a vida da autora, que nasceu na Áustria e viajava muito pela Europa. Porém, é uma história que narra episódios engraçados em todos os capítulos e é voltada para entreter o público infanto-juvenil.

Consideramos a resposta do *Grupo Rio Mar* bastante aceitável no âmbito do modo *contexto-autor*, uma vez que, nessa obra, o gênero aventura para entretenimento do leitor é o mais aceitável, já que Maia, personagem protagonista, passa por diversas situações que no percurso da leitura nos faz compreender uma sequência de aventuras. E também, os alunos fazem referência à paixão da autora da obra pelo ambiente em que ocorre a história: a Amazônia, que é exaltada em todo o percurso de aventuras. Sendo assim, o *Grupo Rio Mar* também marcou pontos nesta primeira questão do jogo e a força não evoluiu.

Sobre a relação das histórias lidas com as vidas dos alunos, ambos os grupos tiveram membros que apresentaram apenas semelhanças de comportamento com os personagens, como exemplos que aproximam seus perfis enquanto adolescentes. O *Grupo Malala* apresenta três alunas que dizem se identificar com a personagem principal no que diz respeito a não desistir o que querem. Para elas, este perfil de luta e de busca pela conquista foi o que as encantou na leitura da obra.

Observamos que esse depoimento das alunas se reflete no pensamento de Cosson (2011) quando, ao se utilizar das palavras de Bernard (2005), entende a

leitura literária como oportunidade rara para se adquirir valores e experiências que podem moldar a formação humana em qualquer sociedade. A literatura responde, no seu entender, como uma referência basilar na formação de princípios, valores dos quais são imprescindíveis.

Já quando a pergunta foi respondida pelos alunos leitores do *Grupo Rio Mar*, quase todos se identificam com as aventuras vividas por Maia, a protagonista da história, muitos disseram desejar vivenciar as aventuras vividas por ela. São enfáticos em dizer que sonhavam em conhecer a Amazônia e o seu misterioso ambiente de muitos bichos. Enfim, na questão relacionada ao *contexto-leitor*, a força também não se concretizou e o grupo ganhou a pontuação prevista nas regras.

Sobre a questão relacionada ao *contexto-intertexto*, o *Grupo Malala* se deu melhor na compreensão de que as abordagens do livro se relacionam com o contexto sociocultural do lugar. Eles apontaram que a condição almejada por Malala tem exatamente relação com a situação social e cultural do Paquistão à época. Que o Talibã somente aparece como instituição religiosa com força capaz de fechar escolas e de deixar uma adolescente revoltada e ao mesmo tempo obstinada a lutar pelos seus ideais, porque a condição social lhe exigiu isso. Portanto, o grupo foi muito feliz ao citar esse exemplo, visto que, é justamente essa a discussão que é provocada na reportagem narrada por Adriana Carranca. A força mais uma vez não obteve êxito para com esse grupo.

Todavia, o *Grupo Rio Mar* ficou confuso quando questionado sobre a leitura do *contexto-intertexto*. Não souberam identificar se o livro lido trazia um contexto social para refletirmos sobre ele. Sendo assim, não conseguiram responder à pergunta de forma satisfatória, pois só conseguiram enxergar, no contexto, o aspecto ambiental da Amazônia. Sendo assim, todas as sequências de perguntas não foram respondidas corretamente, o que ocasionou a primeira força do jogo.

Após esse primeiro enforcamento, tivemos a primeira intervenção de leitura para explicar que a questão dos aspectos sociais aparece na ambientação entre Inglaterra e Amazônia, quando os parentes de Maia, membros da família Carter, rejeitam a alimentação brasileira para importar enlatado da Europa simplesmente por não querer consumir os produtos brasileiros. Além disso, são pessoas esquisitas, que não gostam de se relacionar com outros moradores do lugar e preferem viver isolados

no ambiente amazonense socialmente enriquecido pela extração da borracha, no auge da riqueza e com o teatro Manaus imperando como novidade em meio a toda essa riqueza.

Consideramos importante fazer essa mediação para vincular ao pensamento dos alunos a ideia de que a leitura literária evoca muitos sentidos dentro do texto, uma vez que, a estética e arte do texto não impedem que as visões reais do mundo e da história no espaço ambiental da narrativa possam ser interpretadas quando conseguimos visualizar o intertextual, isto é, o que está fora do contexto e do texto, mas faz parte do seu conteúdo para poder se interpretar melhor seus sentidos e relações com a vida real. A ocorrência da força se revelou como oportunidade de reflexão sobre o trabalho com a literatura na escola, sendo ou não mediada por meio de aulas *online*.

As perguntas do jogo que impulsionaram uma reflexão acerca da linguagem do texto oportunizaram a reflexão sobre as diferenças entre os aspectos dos gêneros literários dos outros gêneros textuais. Quando perguntados sobre a linguagem usada para contar a história de Malala, os alunos logo detectaram que se tratava de uma linguagem bem atual, sem rodeios e muito diferente daquela usada no romance de Bernardo Guimarães, *O Seminarista*. O Grupo de alunos que leu a história de Malala logo percebeu que a identidade do escritor romântico era bem diferente da de uma escritora de um romance jornalístico, ou seja, que traz a crítica de forma bem mais objetiva. Mais uma vez, o grupo não obteve enforcamento no percurso de participação na interpretação do texto-autor, quando jogaram para responder perguntas do item 4.

O *Grupo rio mar* também soube detectar as diferenças de linguagem, não somente no que diz respeito à estética de uso da linguagem, mas também com relação ao uso de palavras mais modernas na história de Maia do que na história de Eugênio em *O Seminarista*. Neste romance, eles detectaram palavras que já não são mais usadas, como é o caso de légua, vargado, alvo, relva, entre outras, que no livro *Jornada pelo Rio Mar* não são usadas. A palavra “légua”, por exemplo, é convertida em “quilômetros” ou simplesmente km. A palavra “alvo” é simplesmente “branco” e “relva” é “mato”, verde ou seco. Enfim, as percepções do grupo sobre a linguagem também evitou mais um enforcamento, embora o jogo tenha continuado com a vantagem de pontos para o *Grupo Malala*.

Ao analisar o que foi abordado nas respostas dos alunos, percebemos que eles conseguiram compreender muito bem os aspectos de leitura do *texto-autor*. A maioria dos alunos dos dois grupos demonstraram a percepção sobre o uso da linguagem nos dois livros. E quando foram perguntados sobre a identidade dos escritores, mesmo que não tenham identificado cada autor indicando um perfil acadêmico, souberam diferenciar o romântico do jornalístico-informativo, como também a linguagem lúdica da obra *Jornada pelo Rio Mar*.

Uma das rodadas mais prazerosas e que mais revelou como os alunos conseguiram se identificar dentro do texto como leitores foi a que trabalhou com o modo de leitura *texto-leitor*. Cada aluno, tanto do *Grupo Malala* quanto do *Rio Mar* teve história para citar sobre seu envolvimento com a história. Os que respondiam sobre a obra de Adriana Carranca disseram se emocionar muito quando Malala sofreu um atentado, outros quando ela começou a estudar em casa e quando ela voltou a estudar em uma escola.

Perguntados sobre sentimentos que afloraram responderam que em alguns momentos sentiram raiva, revolta e aprenderam que a escola é uma instituição necessária à sociedade porque é nela que se fundamenta a formação de pessoas que ganham autonomia para viver sem ser subjugado aos outros, em especial àqueles que impõem formas e vida para se beneficiar politicamente. Para os alunos, Malala é um exemplo de pessoas que lutam por mais justiça social. Com essa resposta, o Grupo Malala prevalece intacto, sem sofrer nenhum enforcamento no percurso do jogo.

Os leitores da obra de Eva Ibbotson também não ficaram para trás quando foram questionados sobre o envolvimento com a leitura. Afirmaram que por ser uma história de aventura, por si só já é emocionante. O grupo consegue se envolver na história e achá-la interessante quando Maia e a sua governanta Minton conseguem viver aventuras incríveis na Amazônia que tanto sonharam, superando o ambiente estranho da casa dos Carter pela paixão às terras brasileiras, mesmo sendo inglesas.

Os alunos também responderam que se sentiram mergulhados na floresta e no rio mesmo sem ter ido lá, apenas viajado na leitura e aprenderam com Maia que nem sempre os ambientes ruins nos dominam, é preciso saber driblar as condições de vida que nos impõem. Aprenderam que quem faz o lugar apropriado ao prazer de

viver é, muitas vezes, a pessoa e não os que estão ali de forma às avessas. O *Grupo Rio Mar* também não teve enforcamento nessa rodada.

As perguntas sobre o *texto-contexto* também foram respondidas com bastante objetividade e da forma como se esperava, já que os grupos demonstravam compromisso com a atividade. Acredita-se que o jogo tenha motivado os grupos, pois, além de ser uma atividade em aula online, as perguntas estavam diretamente ligadas a uma pontuação que eles recebiam ou não, caso as respostas não fossem satisfatórias. Mas, cada grupo apresentou de forma detalhada a organização da obra lida. Ambos os grupos fizeram uma comparação muito pertinente e que pode ter ajudado na aprendizagem sobre a escrita literária e seus diferentes estilos.

Porém, a análise mais relevante foi sobre as ilustrações nas obras *Malala, a menina que queria ir para a escola* e *Jornada pelo Rio Mar*, em comparação com a obra *O Seminarista*. Os alunos perceberam que as últimas obras lidas eram, além de ter uma linguagem mais moderna, ilustradas com desenhos relacionados à narrativa. Perguntamos para eles se tinham o que dizer sobre essas diferenças. Ambos os grupos foram enfáticos em dizer que o livro do estilo romântico certamente não era direcionado a leitores mais jovens, mas a leitores adultos e que viviam à época em que foi escrito.

Os alunos também falaram das diferenças das cores usadas, do *design* de capa e da forma como o texto trata o assunto, pois, mesmo que os livros de Adriana Carranca e Eva Ibbotson tratem de assuntos importantes, como é respectivamente, a questão dos conflitos políticos e religiosos no Paquistão e a exaltação a Amazônia, o enredo é elaborado de uma forma mais leve. Já o livro escrito por Bernardo Guimarães tem um enredo mais pesado, que desperta sentimentos mais melancólicos.

Observando e avaliando essa percepção de ambos os grupos, compreendemos a importância de se trabalhar esse olhar sobre a organização de um texto literário em aulas de leitura, sejam estas presenciais ou *online*. Também compreendemos de forma mais clara porque Cosson (2011) coloca esse detalhe como parte da sistematização nesse conjunto de modos de ler o texto literário.

Os dois grupos também souberam, apesar de a obra *O Seminarista* ser de um estilo do século XIX, perceber que o seu autor utilizou a língua portuguesa de maneira

formal e que Adriana Carranca e Eva Ibbotson, no olhar dos alunos usam a língua de também maneira formal, embora os estilos e o tempo sejam diferentes. Nesse sentido, o texto-intertexto foi um dos elementos que também não provocou enforcements no jogo.

Já com relação ao *intertexto-contexto*, modo que tentamos instigar os alunos a identificar o estilo das obras lidas, as perguntas não foram respondidas totalmente por nenhum dos grupos. Usamos a obra romântica como base e até as interpretações anteriores para oportunizar uma reflexão que permitisse a identificação do estilo das obras *Malala, a menina que queria ir para a escola* e *Jornada pelo Rio Mar*. Verificamos que eles sabiam dizer que a linguagem era mais atual, mas não souberam identificar como textos de uma literatura pós-moderna, associando que os temas, os problemas, os conflitos abordados fazem parte de discussões atuais. Nesse sentido, os dois grupos sofreram com a força, porém, numa contagem de pontos de todo o percurso, e como se trata de um jogo, o grupo *Malala* saiu em vantagem.

No entanto, em nenhum momento a competição foi estimulada, nem na mediação e nem nas discussões entre os grupos. Mediamos sobre as questões que ocasionaram os enforcements durante o jogo e em seguida partimos para o próximo passo da execução do projeto de leitura que foi a interpretação de trechos de um dos livros lidos.

5.3. OFICINA DE INTERPRETAÇÃO ONLINE⁷

Consideramos que a abordagem da leitura literária pelos modos de ler de Cosson (2011) é uma forma de introduzir o letramento literário em sala de aula, em especial no que se refere às aulas remotas. É a forma que escolhemos para fazer uma avaliação dos resultados no conhecimento do aluno, especificamente no que concerne a uma interpretação dos textos com foco na compreensão sobre o enredo e temas abordados, bem como na posição dos autores foi realizando uma oficina de

⁷ As oficinas foram realizadas em duas vídeo-chamadas, uma no dia 05 de agosto de 2021 e a outra no dia 06 de agosto do mesmo ano.

interpretação, também vivenciada em uma aula *online*, como última etapa do projeto de leitura executado com alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Essa etapa foi realizada com trechos dos livros que já haviam sido lidos. Então, colocamos em votação todos os livros já lidos a partir da escolha na estante virtual, de forma prévia, via grupo de *WhatsApp*. A votação teve duração de 24 horas e no final o livro escolhido foi *Malala, a menina que queria ir para a escola*. A turma de 20 alunos foi organizada em cinco grupos com quatro alunos cada um. Foi escolhido 01 (um) trecho do livro para cada grupo, o qual foi orientado a ler, analisar, interpretar o trecho escolhido e partilhá-lo de forma dinâmica com a turma.

Nessa interpretação, o modo de ler o *contexto-leitor* foi priorizado, buscando situar o aluno na história, para que ele pudesse refletir como leitor em relação à trama obra. Também consideramos o *contexto-intertexto*, para que os alunos-leitores refletissem e explicassem de uma forma mais clara e profunda sobre os aspectos sociais abordados na história, os conflitos (que no caso da obra escolhida são religiosos); e, também abordamos o *texto-leitor*, para trabalhar a compreensão dos alunos sobre a trama vivenciada pela principal personagem, Malala.

Considerando a organização de cinco grupos com a composição de quatro alunos por grupos numa turma de 20 alunos, os cinco trechos do livro para apresentação foram os seguintes: o *prefácio* (Figura 9), os *três parágrafos da página 6* (Figura 10), os *três parágrafos da página 27* (Figura 11), os *últimos parágrafos da página 29* (Figura 12) e os *dois últimos parágrafos da página 44* (Figura 13).

Três perguntas padrão foram enviadas aos alunos: 1) Como vocês se situam no trecho lido?; 2) Explique a sinalização, no trecho, de que a obra trata de aspectos sociais de um lugar e que aspectos são esses; 3) Em que, o trecho aborda aspectos da trama vivenciada por Malala?

Todas essas orientações prévias às apresentações foram repassadas à turma via *WhatsApp*, sendo que, a aula *online* para a apresentação das interpretações orais dos alunos, foi vivenciada via sala *Google Meet* e cada grupo teve oito minutos para apresentar sua interpretação.

Figura 9 – Trecho interpretado pelo Grupo 01.

❧ PREFÁCIO ❧

Tudo o que eu vou contar aqui aconteceu de verdade. É incrível que tenha sido assim, mas foi. Eu sei porque eu estive lá. Atravessei meio mundo com uma missão: descobrir o que aconteceu de verdade com uma menina chamada Malala Yousafzai e por que ela estava sendo perseguida. Eu recebi essa missão porque é isso que os jornalistas fazem: investigam e bisbilhotam tudo, plantam perguntas e colhem histórias.

Era uma missão perigosa e eu sabia que teria de enfrentar grandes desafios. No dia da minha partida, ouvi pelo rádio uma ordem: que os jornalistas não viajassem ao Swat! O vale tinha se tornado um território proibido, mas, assim como as crianças, os jornalistas adoram fazer tudo o que é proibido. Então, arrumei a mochila às pressas, coloquei minha lanterna a manivela, o mosquiteiro, o gás de pimenta e o que mais cabia dentro dela, e parti. Atravessei o Atlântico e a África até o deserto, cruzei o mar Arábico e segui em direção às montanhas, onde Malala vivia.

Quando cheguei ao meu destino, eu tive de me disfarçar, porque os perigos ainda assombravam o vale e ninguém podia saber que eu estava lá. Só o Ejaz, meu guia e protetor, um homem grandalhão, tão forte quanto bondoso, e com voz de trovão; e a família de Sana, muito generosa e corajosa, que aceitou me esconder em sua casa para que eu pudesse conhecer essa história, tão aterrorizante quanto cativante, que vou contar agora.

Fonte: Malala, a menina que queria ir para a escola (CARRANCA, 2016, p. 5)

Considerando as três perguntas padrão, o Grupo 01 interpretou este texto com as seguintes palavras:

Para a pergunta 01 – “Se situamos na ideia da jornalista de que toda criança ou adolescente gosta de experimentar aquilo que é proibido, quer dizer, somos curiosos. O bom é que dessa curiosidade da jornalista surgiu uma boa obra: um livro” (Alunos do Grupo 01).

Podemos perceber que os alunos, enquanto leitores tiveram a ideia de se situar no contexto do texto escrito pela autora comparando-se a ela, que também se comparou a crianças para justificar a presença de uma obra que conta a história de uma garota que vivia em um lugar onde muitas coisas eram proibidas pelo Talibã, inclusive a escola.

Percebemos, portanto, a importância de sistematizar a leitura do livro pelos modos de leitura indicados. Vimos o quão é importante para o aluno que está em processo de formação do leitor, experimentar, como cita Cosson (2011), atividades de interpretação da leitura que buscam relacionar aquilo que o autor já defende que essa formação deve centrar-se no ato de ler e não em atividades para análises linguísticas ou gramaticais, por exemplo.

Para a pergunta 02 – “Quando cheguei ao meu destino, eu tive de me disfarçar, porque os perigos ainda assombravam o vale e ninguém podia saber que eu estava lá” (CARRANCA, 2016, p. 5). Este foi o trecho indicado pelos alunos do Grupo 01. De fato, a citação indica realmente que o local relatado pela jornalista sinaliza que ali estava ocorrendo algum conflito que certamente é gerador de problema para a sociedade.

Aceitamos a resposta, mas, mediamos com os alunos que no mesmo prefácio poderiam existir outros trechos indicativos desses problemas. E citamos como exemplo a primeira parte do segundo parágrafo, onde está escrito: “Era uma missão perigosa e eu sabia que teria de enfrentar grandes desafios” (CARRANCA, 2016, p. 5). E ainda conversamos com eles que poderiam existir mais trechos, os quais indicam algum problema no ambiente em que ocorre a história, por isso, a importância de aprofundar a leitura de um dado trecho, para poder compreender o todo.

Para a pergunta 03 – Sobre os indicativos da trama vivenciada por Malala, os alunos souberam fazer a menção correta do trecho: “Atravessei o Atlântico e a África até o deserto, cruzei o mar Arábico e segui em direção às montanhas, onde Malala vivia” (CARRANCA, 2016, p. 5). Este é o único trecho do prefácio que a autora anuncia que foi ao Paquistão, exatamente para um vale denominado de Swat, onde vivia a menina protagonista dessa narrativa.

Ao final da interpretação dos alunos mediamos ainda se eles sabiam o significado do prefácio de um livro. Ninguém sabia. Então, explicamos que esta era uma parte que fica sempre no início dos livros, antes da introdução ou substituindo-a, como é o caso da obra de Carranca (2016). Ressaltamos, assim, que a oficina de interpretação, logo na apresentação do primeiro grupo já rendeu pontos positivos por esclarecer aos alunos aspectos referentes a uma obra literária que eles não conheciam.

Figura 10 – Trecho interpretado pelo Grupo 02.

Malala era uma menina que queria ir para a escola. Mas, no lugar onde vivia, isso era proibido. Livro, só escondido. No caminho para a escola havia muitos perigos. Riscos inimagináveis, de morte até.

Esse lugar se chama vale do Swat.

O vale do Swat fica num país distante chamado Paquistão. Tem campos verdejantes, cercados por montanhas gigantes, que a neve pinta de branco quase o ano inteiro. No verão, quando o sol aquece os picos, a neve derrete e se junta ao rio Swat, que desce serpenteando a serra até o encontro do rio Cabul, este vindo do país vizinho, o Afeganistão. Ali, entre a magnífica cordilheira de Hindu Kush e as águas cristalinas dos rios, com um pé no Paquistão e outro no Afeganistão, vivem há mais de 2 mil anos os pashtuns, como Malala.

São tão belas e férteis suas terras, que poderosos imperadores tentaram conquistá-las. Até Alexandre, o Grande — o maior deles. O rei dos reis viajou ao vale do Swat no ano 328 a.C., desafiou deuses que se acreditava protegerem o vale, cruzou rios apinhados de gaviais, venceu os montes, lutou batalhas atrozes. Mas, ao enfrentar os bravos pashtuns, acabou ferido, e por isso admitiu não ser um deus imortal, mas um homem comum. Seus escritos não sobreviveram intactos ao tempo, mas persistem nas lendas do Swat.

Pashtun: Etnia de um povo guerreiro que vive ao longo da Hindu Kush, entre o Afeganistão central e o norte do Paquistão. Sua origem é incerta. Uns acreditam tratar-se de uma das dez tribos perdidas de Israel, embora não haja provas históricas sobre isso. Outros dizem que eles vêm da mistura dos povos arianos e de invasores. Eram chamados de "povos das montanhas".

Fonte: Malala, a menina que queria ir para a escola (CARRANCA, 2016. p. 7)

Considerando as perguntas que foram direcionadas a todos os alunos, o Grupo 02 respondeu com as seguintes interpretações:

Para a pergunta 01 – “Imaginamos, em um primeiro momento, que poderia ser um lugar legal, já que não teríamos a obrigação de ir todo dia para a escola. Mas, de repente também pensamos que deve ser muito chato um lugar sem escola” (Alunos do Grupo 02). Diante dessa resposta, achamos que faltou a justificativa para eles descreverem como chato um lugar sem escola. Então pedimos para que explicassem o porquê a falta de escola faz um lugar ser “chato”. E a resposta foi unânime: “nunca iríamos aprender a ler, a escrever, não íamos ter colegas e professores amigos, enfim, iríamos ser pessoas analfabetas” (Alunos do Grupo 02).

É possível identificar que a interpretação auxilia ao aluno em processo de formação a buscar refletir sobre sua própria condição, sua necessidade de desenvolver-se enquanto ser que faz parte de uma sociedade letrada. O momento de se encontrar no texto oportuniza justamente a humanização que é possível por meio da literatura como arte, como enfatiza Candido (1995).

Para a pergunta 02 – O trecho apontado pelos alunos para interpretação do *contexto-intertexto* foi este: “Mas, no lugar onde vivia, isso era proibido. Livro, só escondido. No caminho para a escola havia muitos perigos. Riscos inimagináveis, de morte até” (CARRANCA, 2016, p. 7). É justamente nesta parte que se prevê os

conflitos sociais que prejudicam o sonho de Malala de estudar. E, novamente, percebemos que ao sistematizar essa interpretação fizemos com que os alunos percebessem que a escrita literária traz para a discussão os problemas da realidade da vida, da sociedade, os conflitos que interferem nos mais diversos objetivos que o ser humano busca para seu desenvolvimento.

Como bem enfatiza Cosson (2011), para chegar a essa compreensão, é preciso que coloquemos para o aluno em processo de formação leitora, bem como desenvolvamos formas de ler a literatura, para que ele entenda que para uma boa interpretação do que se lê é preciso considerar três elementos envolvidos no ato de ler: o texto, o autor e o leitor.

Para a pergunta 03 – Os alunos conseguiram, a partir dessa sistematização, perceber na leitura do *texto-leitor*, que a trama vivida por Malala na obra de Carranca (2016) aparece também no mesmo trecho que indica o conflito vivido no Swat, ou seja, no primeiro parágrafo: “Malala era uma menina que queria ir para a escola. Mas, no lugar onde vivia, isso era proibido. Livro, só escondido [...]”. Três frases que se completam na construção do sentido de que toda a trama vivida pela menina está associada às proibições impostas pelo Talibã devido aos problemas que ali se concentravam. Para o Grupo 03, o trecho indicado como base da interpretação está registrado na Figura 11:

Figura 11 – Trecho interpretado pelo Grupo 03.

Malala nasceu e cresceu entre os corredores e carteiras antigas de madeira da Escola Khushal, a maior do vale, do professor Ziauddin Yousafzai, seu pai. Era 12 de julho de 1997 quando a mãe deu à luz a menina com a ajuda de uma vizinha parteira, num casebre na frente da escola. Ziauddin lhe transferiu seu sobrenome. Aos nossos olhos, parece um gesto comum, mas nas sociedades patriarcais do sul da Ásia, como o Paquistão, filhos homens têm predileção. A chegada de um menino é motivo de festa, celebrada com música, dança e comidas típicas, enquanto a de uma menina não é sequer anunciada. Criadas para se casar cedo, quando adotarão o nome da tribo do marido, elas raramente são registradas no nascimento. Oficialmente, não existem.

Malala não conheceu essa distinção. Pai e filha tinham uma relação especial.

Em parte, porque de acordo com o pashtunwali uma menina não pode sair à rua sem estar acompanhada de um mahram. São os pais que as levam à escola, ao médico, a um passeio, enquanto as mães são mantidas em purdah. Isso aproxima pais e filhas. Em parte, porque Malala era a filha mais velha e desde pequena acompanhava Ziauddin, enquanto a mãe cuidava da casa e dos filhos menores, Khushal e Atal, nascidos respectivamente dois e sete anos depois da irmã.

Pashtunwali: É um código de conduta que rege as sociedades pashtuns, transmitido oralmente dos pais para os filhos por gerações há milênios. Até o século XV, os pashtuns não tinham escrita, por isso desenvolveram uma forte tradição oral. Até hoje a língua oral é o principal meio de comunicação e transmissão do conhecimento.

Fonte: Malala, a menina que queria ir para a escola (CARRANCA, 2016. p. 27)

Ao interpretar esse trecho mostrado na Figura 11, conforme foi sugerido na sistematização utilizando os modos de ler de Cosson (2011), os alunos do Grupo 03 responderam da seguinte forma, **para a pergunta 01**:

Nós não somos filhos de donos de uma escola, mas, somos acostumados a frequentar este lugar todos os dias, mesmo que às vezes a escola seja chata, né? Mas, ficamos com medo, só em pensar que um dia ela possa ser proibida, é assim que a gente se situa, se coloca no lugar de Malala. Ela deve ter sofrido muito, pois toda a sua família tinha muito costume com tudo que está numa escola (Alunos do Grupo 03).

Assim como ocorreu com o Grupo 02, essa resposta permite compreender mais uma vez a função de humanizar o indivíduo por meio da reflexão sobre si e sobre o outro pela leitura, porque, como diz Cosson (2011, p. 4), o ato de ler é um diálogo, uma conversa que o leitor tem com a experiência do outro, “ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele”. Nesse caso, quando os alunos se situam da forma que falam em suas interpretações, estão comprovando essas afirmativas do autor. É assim que se dá a leitura no modo contexto-leitor, quando nos vemos no contexto da história e refletimos sobre ele.

Para a pergunta 02 – No caso da interpretação no modo *contexto-intertexto*, o trecho citado pelos alunos como aquele que aborda os aspectos sociais na página

indicada é o seguinte: “[...] de acordo com o pashtunwali uma menina não pode sair à rua sem estar acompanhada de um mahram. São os pais que as levam à escola, ao médico, a um passeio, enquanto as mães são mantidas em purdah” (CARRANCA, 2016, p. 27). Vemos que os alunos, devido à sistematização prévia, vão a cada resposta demonstrando uma interpretação que indica os passos da leitura no sentido da compreensão da história de Malala, do contexto social em que ela vivia e da repressão social que lhe era imposta. O trecho citado pelos alunos é justamente o que indica a caracterização do contexto social do Swat.

Para a pergunta 03 – Quando se situam no modo *texto-leitor*, os alunos dialogam com todo o trecho apresentado como exemplo para descrever a trama vivida pela protagonista da história. Segundo eles, o fato narrado no primeiro parágrafo do texto da Figura 11, no qual a autora relata o meio de nascimento e convivência de Malala, e quando se seguem os outros parágrafos, nos quais aparecem a repressão imposta pelos códigos do islamismo, são exemplos de que um parágrafo complementa o outro, numa sequência, para fazer com que compreendamos o quão difícil é uma menina sedenta por conhecimento ser proibida de buscá-lo dentro de um contexto de repressão social. Percebemos o teor humanizador e propagador da formação humana que a leitura literária dessa obra sistematizada pode proporcionar, pois nem toda obra, somente por ser literária humaniza.

Com relação à participação do Grupo 04, o trecho apresentado na Figura 12 foi o indicado como base para a interpretação dos alunos que o compõem.

Figura 12 – Trecho interpretado pelo Grupo 04.

As meninas me contaram que,
na escola,
Malala era
a mais sabida,
a mais valente,
a mais falante.
Desde pequena, discursava como gente grande!
Era a mais sorridente e também a mais confiante.
Foi o que as colegas de classe me disseram.
A escola organizava gincanas e competições entre as alunas, e Malala
passou a colecionar troféus. Participava de todas as atividades, de testes de
conhecimento a esportes e teatro. Um dia, Malala escreveu e produziu uma
sátira de *Romeu e Julieta*, que interpretou com a amiga Malka-e-Noor;

Fonte: Malala, a menina que queria ir para a escola (CARRANCA, 2016. p. 29).

Considerando o roteiro de questões sugeridas para que o grupo realizasse sua interpretação, as respostas apresentadas foram as seguintes:

Para a pergunta 01 – “A leitura do trecho faz perceber que Malala, como estudante, era de dar inveja. Não há como um aluno não se sentir com vontade de ser igual a ela”. Esta resposta dos alunos faz perceber que a função humanizadora da literatura não está somente na possibilidade de reflexão sobre a história, mas, que às vezes, os personagens de uma narrativa podem ser exemplos que podem ser seguidos pelo leitor. E isto não ocorre apenas com os bons personagens, ou seja, com aqueles que se apresentam com caráter adequado à boa convivência social. Zilberman (2008) afirma que uma leitura literária bem aplicada na sala de aula pode humanizar o ser, por isso a necessidade das atividades de interpretação.

Nesse sentido o *contexto-leitor*, como modo de leitura, fez com que os alunos desejassem participar, como leitores, do contexto que foi descrito no trecho que eles interpretaram. Importante ressaltar que esse contexto não é o que vai interferir na trama da protagonista, mas o que se apresenta unicamente neste trecho, que se refere às capacidades intelectuais de Malala.

Para a pergunta 02 – Sobre a interpretação dos aspectos sociais, neste trecho, acredita-se que, devido justamente à confusão que se gera na ideia geral da obra, que é contar a história de uma menina que viveu a experiência das proibições no contexto social do Swat, no Paquistão, os alunos também ficaram confusos para interpretar o trecho sugerido. Mas, forçamos o diálogo e mediamos que, da mesma forma que eles perceberam os pontos positivos das capacidades elencadas no trecho, para Malala, também percebessem que essas capacidades se desenvolveram

em um contexto social vivido pela personagem quando nasceu e cresceu em uma família na qual todos gostavam de estudar. E isso é o que caracteriza o aspecto social que está pressuposto no intertexto, ou seja, é necessário pensar, rever, repensar as outras partes da obra, em especial a narrativa sobre a família da protagonista.

Para a pergunta 03 – Já a leitura que permite relacionar o *texto-leitor*, os alunos fazem, acredita-se que devido ao diálogo estabelecido anteriormente, uma reflexão sobre a condição de Malala, refletindo sobre como deve ter sido difícil para ela passar pela proibição de ir à escola, tendo que sucumbir suas competências, capacidades e habilidades já adquiridas pelo fato de seu país viver em conflito. Observa-se que a trama, analisar a leitura sistematizada promoveu a busca dos leitores para uma interpretação que procura elementos de outras partes do texto para poder efetivar a reflexão sobre a trama.

Para finalizar o relato sobre a oficina de interpretação oral via sala de aula *online*, apresentamos, na Figura 13, o trecho interpretado pelo Grupo 05, em seguida as interpretações dos alunos dentro do percurso do roteiro de perguntas sugerido.

Figura 13 - Trecho interpretado pelo Grupo 05.

Malala sabia que no Corão está escrito que todos devem buscar conhecimento. Então, lembrou-se de como é importante conhecer as letras e os livros. Como o poeta Khushal, que dá nome à escola, ela fez das palavras a sua arma.

— Minha força não está na espada. Está na caneta — ela disse, um dia.

Bhagavad-Gita: Escrituras sagradas dos hindus, assim como os vedas, entre outros.

Bíblia: Livro sagrado dos cristãos, com Antigo e Novo Testamento.

Corão: Livro sagrado dos muçulmanos.

Fonte: Malala, a menina que queria ir para a escola (CARRANCA, 2016. p. 44)

A interpretação do trecho da Figura 13, considerando as perguntas sugeridas pela sistematização nos modos de leitura: *contexto-leitor*, *contexto-intertexto* e *texto-leitor*, foi apresentada pelo Grupo 05, com as seguintes respostas:

Para a pergunta 01 – Se situando no contexto, os alunos, enquanto leitores construíram a seguinte resposta: “Não sabemos se a condição vivida por Malala seria suficiente para fazer o que ela fez, mas acreditamos que é o conhecimento que dá

coragem a qualquer pessoa para enfrentar desafios e foi isso que ela fez”. Mais uma vez podemos perceber que as atitudes da personagem protagonista, que não é fictícia, se apresentam como exemplo para os alunos. A inspiração de humanização por meio da literatura é evidente mais uma vez, assim como cita Candido (1995) e Zilberman (2008).

Para a pergunta 02 – O trecho revela o aspecto social religioso, que é o fato mais relevante para os conflitos vivenciados na região em que a história ocorre. Essa resposta dos alunos permite concluir que eles interpretaram o seguinte: mesmo sendo uma questão religiosa, que parece ser mais individual do que social, a religião impõe à sociedade comportamentos que o moldam. É uma forma de se perceber o quanto o aspecto religioso é valorizado no Paquistão e em outros países da Ásia, sendo o ponto essencial para conflitos e determinações políticas, a ponto de se proibir o funcionamento de instituições que lidam com o conhecimento.

Para a pergunta 03 – Os alunos citam que todo o texto da Figura 13 se apresenta como relevante dentro da trama vivenciada por Malala, mas, especificamente, a sua fala quando diz: “Minha força não está na espada. Está na caneta” (CARRANCA, 2016, p. 44), revela sua força, sua capacidade de luta, sua resiliência e persistência de buscar todos os apoios necessários para conquistar a liberdade de poder estudar formalmente sem precisar se esconder.

Essas interpretações fizeram da oficina de literatura o momento mais relevante da execução do projeto de intervenção. Chegamos ao final da realização das aulas de leitura literária no modo online com boas perspectivas para trabalhos futuros, principalmente porque visualizamos a possibilidade de transformação das compreensões dos alunos sobre como compreender a leitura literária, diferente do que foi detectado no diagnóstico inicial.

5.4. RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO FINAL

Como foram apresentados na metodologia, os resultados do diagnóstico inicial não foram satisfatórios. Ao responder as questões: 1) o que é literatura para você?; 2) Você tem o hábito de ler livros literários?; 3) Como a literatura se apresenta para

você na escola? Perguntas enviadas através do *Google Forms*, para as quais as respostas dos estudantes demonstraram muitas limitações sobre o conhecimento acerca do que é a literatura e revelaram as experiências dos alunos com a leitura literária.

A partir desses resultados, norteamos todos os passos da intervenção para trabalhar, em aulas online, uma leitura literária pautada nos modos de leitura sugeridos por Cosson (2011): *Contexto-autor*, *Contexto-leitor*, *Contexto-texto*, *Contexto-intertexto*, *Texto-autor*, *Texto-leitor*, *Texto-contexto*, *Texto-intertexto*, *Intertexto-autor*, *Intertexto-texto*, *Intertexto-leitor*, *Intertexto-contexto*.

Planejamos também que, após trabalhar esses modos de leitura, o diagnóstico final seria apresentado, demonstrando as contribuições no aprendizado dos alunos no que concerne à leitura literária na escola, para poder constatar a sistematização dos modos de leitura como algo válido. Para isso, enviamos aos estudantes as mesmas perguntas do questionário inicial, mas, com uma sugestão prévia, após as aulas de leitura literária que vocês vivenciaram de forma *online*, respondam ao questionário.

As respostas dos alunos permitiram observar que a maioria dos alunos melhoraram bastante a definição de literatura. A resposta que não sabiam desapareceu e deu lugar à ideia de que é uma forma diferente de fazer arte, outros disseram ser a arte de escrever diferente dos jornais e ainda outros definiram como a forma divertida de escrever sobre temas importantes.

Tabela 2 – Dados do diagnóstico 2.

Literatura é uma forma de fazer arte	25%
Arte de escrever diferente dos jornais	35%
Forma divertida de escrever sobre temas importantes.	50%

Fonte: Dados do *Google Forms*.

Mesmo que nessas definições não se encontre uma conceituação que se aproxime da teoria mais ampla do que realmente seja a literatura, lembremos que estamos falando de alunos de 8º ano do ensino fundamental que em diagnóstico inicial não sabiam nada desse conceito. Embora saibamos que Coutinho (1996; 2003)

e o próprio Cosson (2014) criticam uma definição simplória quando iniciam uma possível descrição do que seja a literatura, ou ainda quando nos reportamos às ideias de críticos mais renomados, como Compagnon (1999), Eagleton (2006), Jouve (2012), Moises (2005) e Cândido (1995), que juntos nos oportunizam compreender que a literatura pode ser definida, embora não de maneira totalmente consolidada porque também inclui os sentidos construídos pelo leitor, como a arte de escrever envolvendo poesia, ficção, estilos e gêneros distintos que tratam de sentimentos, emoções, histórias, contextos sociais políticos e culturais de uma dada sociedade.

Sobre o ato de ler livros de literatura, os alunos que já tinham esse hábito somente acrescentaram que aprenderam a interpretar melhor o que liam; outros que revelaram no primeiro diagnóstico não ter esse hábito deixaram registradas as perspectivas de mudança quando responderam que até ler *Malala e Jornada Pelo Rio Mar*, achavam a leitura literária algo besta, mas, agora, após essas leituras, quando tivessem oportunidades de leitura, aproveitariam.

Mas, o que mais nos deixou com satisfação foi ler, para a segunda pergunta, as respostas que indicaram a seguinte situação diagnóstica após o trabalho realizado na intervenção: da forma como estudamos obras literárias, em especial o trabalho realizado com a leitura do livro que cota a história de Malala, podemos perceber que há formas muito prazerosas de ler a literatura e de o professor apresentar para o aluno na escola. A maioria dos alunos deu respostas que enveredam para essa compreensão. O que revela a importância que teve o projeto, embora alguns dos elementos utilizados na pesquisa não podem ser apresentados aqui, pois alguns dados foram perdidos, por causa da perda do aparelho de smartphone onde estavam guardados. Este é o caso do formulário Google Forms e de algumas fotos das aulas realizadas de forma *online*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral desta dissertação, que foi inserir o texto literário como foco principal de estudo nas aulas remotas durante a pandemia, considerando os modos de ler o texto sugeridos por Rildo Cosson (2011) para trabalhar o letramento literário, percebemos vários resultados que merecem ser considerações conclusivas.

Concluimos que tanto a intervenção realizada no sentido de alcançar o seu objetivo, quanto a realização da escrita deste trabalho permitiram respostas propositivas com relação ao trabalho com a literatura no processo de formação do leitor na e pela escola. Sabemos que o espaço do texto literário na escola sempre foi muito estreito e, por isso, limitado. A leitura com foco na profundidade da discussão temática, dos aspectos estéticos e, principalmente, nas relações que são cognitivamente presentes entre o texto, o autor, o leitor e os pressupostos que indicam o contexto de produção geralmente são deixados de lado para que os aspectos linguísticos e gramaticais sejam enfatizados.

As discussões com base em autores como Cosson (2011; 2014), Candido (1995), e Zilberman (2008) proporcionaram compreensões sobre as possibilidades de ampliar esses espaços, considerando a condição humanizadora e formativa da literatura no que diz respeito à formação leitora. Essas discussões permitiram refletir sobre qual o papel da literatura na educação, especificamente na escola, o que nos auxiliou a descobrir perspectivas para uma leitura literária para fins de transformação da visão do aluno sobre o conceito e a importância da literatura.

A primeira grande contribuição se deu quando, para planejar a intervenção tivemos que realizar um diagnóstico das percepções dos alunos sobre a definição de literatura, as experiências de leitura literária e sobre a presença do texto literário em sala de aula. As respostas revelaram as tantas falhas da inexistência do letramento literário na escola, que para os autores que embasam a intervenção precisa ser trabalhado de forma sistemática, tanto quanto outros objetos de conhecimento que fazem parte do currículo escolar.

Os alunos nem sabiam definir a literatura, nem mesmo os que declaram a prática de leitura, a maioria nunca havia lido um texto literário e todos informaram que na escola, ou seja, nas aulas de língua portuguesa o que leem são textos do livro

didático, com atividades que também são extraídas deste instrumento. Essas informações foram essenciais para a elaboração de um projeto de intervenção que sistematizou os modos de leitura sugeridos por Cosson (2011) para a leitura de textos literários em sala de aula online, por meio do *Google Meet*.

A intervenção permitiu contribuições importantes na perceptiva do letramento literário porque em todas as atividades os alunos foram protagonistas: na escolha das obras para leitura, na participação em jogos online, na realização de uma oficina de interpretação de trechos de uma obra literária. Esse protagonismo, além de elevar a autoestima dos alunos de uma turma de 8º ano, promoveu melhor atuação deles nas diversas atividades.

O trabalho com os modos de leitura do texto literário proporcionou a esses alunos percepções e interpretações que todos eles revelaram nunca terem sido oportunizados a fazer após a leitura. Todos tiveram espaço para falar sobre as obras que leram; as descrições, comparações, interpretações e reflexões revelaram na fala dos alunos aspectos que confirmam a função formativa e humanizadora da literatura, considerando instrumentos sistematizados para o trabalho com a leitura.

Essa percepção promove a compreensão de que esta intervenção e seus resultados podem trazer muitas contribuições para os professores que sentem dificuldades em trabalhar a leitura de textos literários na escola, em qualquer dos níveis, pois, os modos de ler sugeridos por Cosson (2011) para esse tipo de leitura não têm limite de nível escolar, se associam a uma sistematização para o letramento literário, que pode ocorrer em qualquer idade ou nível de estudo.

Particularmente foi uma experiência que oportunizou reflexões que vão além da didática exercida nas aulas presenciais, uma vez que foi uma experiência pensada para atividades remotas e executada neste mesmo modo, mesmo assim, os resultados foram satisfatórios no atendimento aos objetivos propostos. Acreditamos que nem tudo foi possível perceber em uma única experiência, por isso, entendemos que é um exemplo para ser vivenciado em outras escolas, outras salas de aula e mesmo na própria escola, com outras obras e outros alunos, por outros professores e de outras formas, a aula presencial é uma sugestão.

Finalmente, também acreditamos que seja uma experiência que pode ser ampliada, transformada, vivenciada de outros modos e com outros objetivos, com

pesquisas desenvolvidas em outras instâncias e incluindo outros modos de leitura que não foram abordados nesta intervenção.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. R. L. et al. **Grupo de leituras literessências**: experiência da leitura na pandemia. Programa: COVID-19 - Unidade: CPAN , 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensinando a língua portuguesa no ensino médio**. 12°. Ed. Brasília, Distrito federal: Editora FTD, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 06 ago.2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. Publicado em 03 dez, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em 15 de mai. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Institui a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Brasília: CNE, 28 de abril de 2020.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso e 15 de mai. 2023.

CANDIDO, A. **Vários escritos** – edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARRANCA, A. **Malala**: a menina que queria ir para a escola. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 45, n. 4, 2021.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/109145>. Acesso em: 18 ago. 2022.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSSON, R. Literatura: modos de ler na escola. In: Bocchese, Jocelyne (Org.) O cotidiano das letras. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf> Acesso em: 26 jul. 2022.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
COUTINHO, A. **Que é literatura e como ensiná-la**. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

COUTINHO, E. F. **A literatura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1996.

COUTINHO, E. **Literatura Comparada na América Latina: ensaios**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

DANTAS, C. S. B. **Minicontos: uma prática de letramento emergente na escola**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DESLANDES, S. F.; COUTINHO, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinfligidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25 (suppl 1) • Jun 2020 <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11472020>>.

EAGLETON, T. Introdução: **Teoria da literatura: uma Introdução**. Trad. Waltemir Dutra. São Paulo: Mastins Fontes, 2006.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Observatório COVID-19: Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Disponível em: <http://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-e-econômicos--culturais-e-políticos-da-pandemia>, outubro de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, B. **O Seminarista**. Rio de Janeiro: Obra jornalística, 1872.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and Online Learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 03 de ago. 2022.

IBBOTSON, E. **Jornada pelo rio mar**. São Paulo: Rocco, 2007.

JOUE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

MOISES, M. **A análise literária**. 17.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

MORAES, R. R. A arte da palavra: uma breve história da literatura. Coletivo Leitor. 20 fev., 2019. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/arte-da-palavra-historia-da-literatura/>. Acesso em 15 abr., 2023.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, E. M. F A. Por uma arte menor: ressonâncias entre arte, clínica e loucura na contemporaneidade. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.10, n.20, p.317-29, jul/dez 2006.

LIMA, S. C. **Hipergênero**: agrupamento ordenado de gêneros na constituição de um macroenunciado. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, J. A.; et al. **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia** [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. 49 p. (eUAb. Educação a Distância e eLearning; 10). ISBN 978-972-674-881-6

PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: Fae/UfMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PETRONÍLIO, P. Vida e linguagem em Gilles Deleuze. **Guará**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50-69, jan./jun. 2012.

SILVA, R. R. M.; SILVA, L. M. A.; MACEDO, C. A. **Leitura literária em tempos de pandemia: experiência remota com projeto de leitura no Campus Xapuri**. Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. Edição especial VI Conc&t, 2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREET, B. V. ***Literacy in theory and practice***. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

UNESCO. **Coalizão Global de Educação: aprendizagem nunca para**. Publicação de 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19> Acesso em 28 de jul de 2022. ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, 2008, v. 14, 11-22. <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em 30/06/2021.87