



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RONNIE ROBERTO CAMPOS

**LITERATURA JUVENIL E COMPETÊNCIA LEITORA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA
*A FACE OCULTA***

VOLUME I

Londrina
2023

RONNIE ROBERTO CAMPOS

LITERATURA JUVENIL E COMPETÊNCIA LEITORA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA
A FACE OCULTA

VOLUME I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Pascolati

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C198L Campos, Ronnie Roberto.

Literatura juvenil e competência leitora : uma proposta de letramento literário com a obra a face oculta / Ronnie Roberto Campos. - Londrina, 2023.
2 v. : il.

Orientador: Sonia Aparecida Vido Pascolati.

Conteúdo: v.1. Trabalho de Conclusão Final. - v.2. Produto educacional.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Letramento literário - Tese. 2. Literatura Juvenil - Tese. 3. Competência Leitora - Tese. 4. Ensino Fundamental - Tese. I. Pascolati, Sonia Aparecida Vido. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82

RONNIE ROBERTO CAMPOS

**LITERATURA JUVENIL E COMPETÊNCIA LEITORA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA
*A FACE OCULTA***

VOLUME I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia Pascolati
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Alexandra Santos Pinheiro
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, março de 2023.

À minha esposa, Patrícia, ao meu filho, Gabriel, por sua paciência e compreensão quando tantas vezes precisei tomar do tempo que era deles para que este projeto fosse concluído.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus por me conduzir em Seus braços nos momentos em que o coração apertava e eu me sentia como se andasse pelo “Vale da sombra da morte”.

A todos aqueles que tiveram a iniciativa de promover o Programa de Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS, porque têm feito a diferença na trajetória e na vida deste docente.

A minha orientadora, professora Sonia Pascolati, pela infinita paciência e competência ao conduzir minha nau por esses “mares nunca dantes”, por mim, “navegados”.

Aos professores e às professoras do PROFLETRAS 2021/2023, da Universidade Estadual de Londrina, porque compartilharam conosco o que tinham de melhor: seu profissionalismo, sua dedicação, seu tempo, sua experiência e seu precioso conhecimento.

Às professoras convidadas que, em momentos chave como o SEDAPRO e o Exame de Qualificação, orientaram com simpatia e extraordinária competência leitora os meus próximos passos no processo de construção desta pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Borges, arguidora no SEDAPRO, e às componentes da banca de Exame de Qualificação, Prof.^a Dr.^a Alexandra Santos Pinheiro e Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima. Naturalmente, também há uma parte delas em cada linha deste material.

Àqueles que foram mais que colegas, companheiros com quem tive o privilégio de compor a Turma 7 do PROFLETRAS, que mesmo em tempos de aulas remotas, se mostraram extremamente presentes.

À Direção e à Coordenação do Colégio Estadual Professor Newton Guimarães pelas portas abertas, especialmente à pedagoga Luciana Salomão pelo apoio incondicional.

Finalmente, a todos que direta ou indiretamente contribuíram e torceram para que essa jornada se concretizasse.

“A mente do homem, uma vez dilatada por nova
ideia, jamais voltará às suas dimensões originais.”
(Oliver Wendell Holmes)

CAMPOS, Ronnie Roberto. *Literatura juvenil e competência leitora: uma proposta de letramento literário com a obra A face oculta*. Volume I. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras — Profletras) — Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2023.

RESUMO

Dados coletados da edição mais recente do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2018) e da Prova Brasil (2019) revelam que grande parte dos estudantes matriculados nos oitavos anos, embora decodificassem a escrita, demonstravam considerável falta de compreensão dos textos lidos, fazendo apenas leituras superficiais e sem atribuir sentidos aos textos. Advinda dessas constatações, descortina-se uma questão desafiadora: Como desenvolver nesses meninos e meninas a competência leitora e de interpretação de textos previstas para essa faixa etária? Alicerçado em autores como Cosson (2009), Passarelli (2004), Maia (2007), Soares (2009) e Zappone (2008) e admitindo que atividades estratégicas em torno de textos da literatura juvenil sejam eficientes para promover melhorias no desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos, proponho uma sequência didática a partir da obra *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, apoiada nas etapas sugeridas pela “sequência básica” desenvolvida por Cosson (2009, p. 51): motivação, introdução, leitura e interpretação. Os encaminhamentos previstos nesta proposta ressaltam as especificidades estruturais do texto com vistas a conduzir o leitor a uma prática social da leitura, de tal forma que sua interação com o texto se configure como o viés para a construção dos sentidos.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura juvenil. Competência leitora. Ensino Fundamental. *Bullying*.

CAMPOS, Ronnie Roberto. *Literatura juvenil y competencia lectora: una propuesta de formación literaria con la obra A face oculta*. Tomo I. 2023. 119 f. Disertación (Maestría Profesional en Letras — Profletras) — Universidad Estadual de Londrina. Londrina, 2023.

RESUMEN

Los datos recopilados de la última edición del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes - PISA (2018) y Prova Brasil (2019) revelaron que la mayoría de los estudiantes matriculados en el octavo grado, a pesar de decodificar la escritura, demostraron una considerable falta de comprensión de los textos leídos, haciendo sólo lecturas superficiales y sin atribuir significados a los textos. A partir de estos hallazgos, surge una pregunta desafiante: ¿Cómo desarrollar en estos niños y niñas la competencia lectora e interpretación de textos esperada para este grupo etario? Con base en autores como Cosson (2009), Passarelli (2004), Maia (2007), Soares (2009) y Zappone (2008) y asumiendo que las actividades estratégicas en torno a textos de literatura infantil son eficientes para promover mejoras en el desarrollo de la lectura y la a partir de la interpretación de textos, propongo una secuencia didáctica basada en la obra *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de María Tereza Maldonado, sustentada en los pasos sugeridos por la “secuencia básica” desarrollada por Cosson (2009, p. 51): motivación, introducción, lectura e interpretación. Las referencias previstas en esta propuesta enfatizan las especificidades estructurales del texto con miras a conducir al lector a una práctica social de lectura, de tal forma que su interacción con el texto se configure como sesgo para la construcción de significados.

Palabras clave: Formación literaria. Literatura infantil. Competencia lectora. Enseñanza fundamental. Acoso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Pré-conceito	59
Figura 02 - Privilégio branco	59
Figura 03 - Força policial e insegurança	60
Figura 04 - Pré-julgamento	60
Figura 05 - Intertexto - Nelson Mandela	61
Figura 06 - Intertexto - Paulo Freire	61
Figura 07 - <i>Bullying</i> não é divertido	62
Figura 08 - Relação entre preconceito e ignorância	62
Figura 09 - Invisível	73
Figura 10 - Quebrando o silêncio	74

LISTA DE SIGLAS

ANAC -	Agência Nacional de Aviação Civil
DE -	Alemanha
APMF -	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BB -	Banco do Brasil
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
BR -	Brasil
CEEBJA -	Centro Estadual de Educação Básica Para Jovens e Adultos
COVID -	Corona Virus Disease
DCE -	Diretrizes Curriculares Estaduais - Paraná
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EAU -	Emirados Árabes Unidos
EUA -	Estados Unidos da América
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCC -	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
HQ -	Histórias em Quadrinhos
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBME -	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
MEC -	Ministério da Educação
PCN -	Parâmetros curriculares nacionais
PL -	Polônia
PUC -	Pontifícia Universidade Católica
PISA -	Programme for International Student Assessment
PNLD -	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RCO -	Registro de Classe <i>Online</i> - Paraná
SEED -	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná

SEBR -	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SERP -	Serviço Federal de Processamento de Dados
SENA -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC -	Serviço Social do Comércio
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE -	Suécia
IASP -	The International Artists Studio Program em Estocolmo
UEL -	Universidade Estadual de Londrina
UNIOESTE -	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
WEB -	world wide web (rede internacional de computadores)
ZK/U -	Zentrum für Kunst und Urbanistik

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 01 — A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	19
1.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO	25
1.2 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	31
1.3 CONTO E NOVELA	39
CAPÍTULO 02 — O CONTEXTO DA PESQUISA	44
2.1 O PROBLEMA E O PÚBLICO-ALVO	44
2.2 A JUSTIFICATIVA	46
CAPÍTULO 03 - OS OBJETOS DE LEITURA	53
3.1 ETAPA DIAGNÓSTICA	53
3.2 TIRINHA	56
3.3 <i>A FACE OCULTA: UMA HISTÓRIA DE BULLYING E CYBERBULLYING</i>	66
CAPÍTULO 04 — A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	76
4.1 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	97
APÊNDICES	98

TCLE — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)	98
TALE — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ALUNOS)...	100
ANEXOS	102
DIC — DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE (NRE)	102
DIC — DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE (COLÉGIO)	103
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	104
CONTO SELECIONADO PARA O DIAGNÓSTICO “B” - “UMA VELA PARA DARIO”	117
CONTO SELECIONADO PARA O DIAGNÓSTICO “C” – “EIS A PRIMAVERA”	118

INTRODUÇÃO

A minha trajetória como professor de Língua Portuguesa teve início antes mesmo de eu ter sido aprovado no vestibular para a Faculdade de Letras, na UNIOESTE, há quase três décadas. A Terra das Cataratas foi generosa com aquele educador iniciante e cheio de sonhos ligados a uma profunda convicção no poder transformador da Educação. Ali, fui agraciado com farta variedade de oportunidades e desafios. Em certa época, cheguei a lecionar em sete colégios simultaneamente, acumulando uma carga horária de mais de sessenta horas semanais. Foi uma experiência desafiadora, mas abriu diversas portas para que eu pudesse observar *in loco* uma abundância de estudantes que traziam consigo rica diversidade de experiências, perspectivas e conceitos, além de dúvidas e receios. Lidar com cada uma dessas realidades abriu meus olhos e ouvidos para as necessidades de meninos e meninas que haviam sido postos em meu caminho. Pude trabalhar com estudantes oriundos das mais variadas classes sociais e condições socioeconômicas e suas respectivas realidades.

Ao transferir meu padrão para Londrina, novas portas se abriram e comecei a lecionar para a EJA em um colégio localizado na Zona Sul da cidade. Nesse segmento, aprendi conceitos e descobri caminhos, caminhos que me levaram ao CEEBJA que atua nas instituições penais de Londrina, onde, desde 2013, leciono para homens e mulheres privados de liberdade. Nessa caminhada, pude testemunhar o poder transformador da Educação e o poderoso instrumento que a literatura pode representar no processo de abrir caminhos para que meninos e meninas se tornem protagonistas da própria história. Foi justamente essa minha caminhada que me levou a buscar na literatura juvenil o respaldo necessário para propor uma sequência didática que contribuísse para promover melhorias no desenvolvimento da competência leitora e de interpretação de textos entre estudantes dos oitavos anos. Segundo Coutinho (2019), o foco do PISA-2018 foi a leitura e metade dos estudantes brasileiros atingiram menos que o mínimo esperado de proficiência nessa habilidade. A Prova Brasil revelou dados ainda mais preocupantes ao divulgar que apenas 36% dos alunos avaliados em 2019 apresentaram competência de leitura e interpretação de textos adequadas para o final da Educação Básica.

No entanto, tais índices, embora apontem para uma realidade nacional preocupante, não refletem os resultados que tradicionalmente caracterizam o desempenho dos estudantes do colégio para o qual o projeto foi pensado. Segundo o *site* QEdu (2022), especializado em

divulgar dados educacionais das instituições de ensino ao redor do mundo, a média dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental nessa instituição, de acordo com o IDEB de 2019, foi 6,7 e dados coletados pelo mesmo instituto demonstram que a nota em Língua Portuguesa, obtida pelos estudantes desse colégio, na avaliação do SAEB antes da COVID-19 estava aumentando a cada ano e apontava para estudantes de alto nível, para os quais se recomendam atividades desafiadoras.

O que motivou a proposição deste projeto de mestrado foi justamente a incongruência entre os dados recolhidos até 2019, que apontavam para estudantes no limiar do nível “avançado” e a realidade presente, com uma quantidade significativa de estudantes abaixo do nível desejado no que se refere à compreensão leitora e à interpretação de textos.

Visando ao trabalho com a leitura e o letramento literário a partir da literatura juvenil, busco respostas para a seguinte questão: quais alternativas teórico-metodológicas podem ser empregadas em sala de aula para o desenvolvimento da competência leitora e de interpretação de textos entre os estudantes dos oitavos anos?

A fim de obter respostas para a questão acima e atendendo ao pressuposto do PROFLETRAS, qual seja, o desenvolvimento de uma pesquisa que ofereça algum impacto positivo sobre o ensino de Língua Portuguesa, propus uma pesquisa acerca do letramento literário e seu impacto sobre a formação de leitores proficientes e críticos, sensíveis ao fenômeno literário.

O procedimento metodológico inicialmente pensado para este projeto foi a pesquisa-ação, uma pesquisa social que visa buscar, no que ainda não se conhece, dados e informações capazes de saciar as inquietações do ser humano, um processo sistemático, essencial para o desenvolvimento do indivíduo, propiciando aprendizagem, progresso intelectual e expandindo o conhecimento. De acordo com Thiollent (2008, p. 14), a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social 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 os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Metodologicamente, a pesquisa exigiu uma etapa bibliográfica, que compreendeu estudos acerca de alfabetização, letramento, letramentos múltiplos e múltiplos letramentos, letramento literário, formação do leitor literário, literatura, literatura infantil e literatura juvenil, polifonia, conto, novela, tirinha e uma etapa de pesquisa-ação, com a proposição e implementação de um material pedagógico. Contudo, a etapa de implementação não foi

realizada em razão do enxugamento dos dias letivos previstos, a começar pelo início da aplicação que estava programado para o final de agosto e precisou ser adiado para o início de outubro, porque acabei excedendo o tempo no envio dos arquivos em resposta às pendências apontadas pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética. Não bastasse esse lamentável incidente, a Secretaria da Educação e do Esporte (SEED-PR) requisitou três semanas para o desenvolvimento de uma ação voltada para o projeto *Se Liga*, uma recuperação da aprendizagem que acontece na rede pública todo final de ano, tradicionalmente em dezembro. Por conta disso, as avaliações e a entrega de notas do terceiro trimestre foi antecipada para o dia 25 de novembro. Somados a esses contratempos, no referido mês houve ainda uma grande quantidade de recessos e feriados, além de ajustes em função da terceira etapa da Prova Paraná e dos jogos da Copa do Mundo de futebol, impossibilitando a implementação, uma vez que as atividades da planejadas demandam oito semanas e um total de vinte aulas. No entanto, o material pedagógico foi construído e é apresentado como proposta de trabalho que possa auxiliar professores de Ensino Fundamental e, eventualmente, ser por eles aplicada. Desse modo, no primeiro volume da dissertação discuto os pressupostos teóricos que fundamentam minhas reflexões sobre letramento literário, formação leitora e literatura juvenil e no segundo volume trago o material pedagógico.

Para a proposta de sequência didática, escolhi a obra *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, porque trata de um tema importante para a faixa etária (oitavos anos), uma vez que o *bullying* e o *cyberbullying* representam um problema recorrente no ambiente escolar; foi selecionada pelo PNLD Literário 2020; a biblioteca da instituição para a qual o projeto foi pensado possui exemplares suficientes para cada que cada aluno possa dele se utilizar individualmente; permite a abordagem de conteúdos como: elementos constitutivos da narrativa, inferência de informações explícitas e implícitas no texto, identificação do tema e do conflito gerador do enredo, o estabelecimento das relações lógico-discursivas presentes no texto, relações de causa e consequência, a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal, bem como da alteração de sentidos decorrentes de pontuação, de recursos ortográficos ou da escolha de determinadas palavras.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro, apresento o arcabouço teórico que dá sustentação à pesquisa: formação de leitor; letramento e letramento literário; literatura infantil e juvenil, estratégias de leitura por meio da sequência básica, tomando como aporte teórico, dentre outros, Cosson (2009), Passarelli (2004), Maia (2007), Soares (2009) e Zappone (2008). Para além do aporte teórico já mencionado,

buscamos o apoio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente no que se refere às habilidades e competências que almejamos ver desenvolvidas em nossos educandos.

No segundo capítulo, apresento a caracterização da realidade/especificação do problema de pesquisa e justificativa da sequência. Exponho ainda a caracterização dos estudantes e do colégio, bem como de dados que fundamentam a necessidade de investir em formação leitora no Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, são apresentados os objetos de leitura previstos pela sequência didática, isto é, dois contos de Dalton Trevisan utilizados na etapa diagnóstica; algumas tirinhas de Armandinho, personagem do artista Alexandre Beck, presentes como motivação para a leitura da novela de Maria Thereza Maldonado; e finalmente nosso objeto principal para o letramento literário, a obra *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*.

No quarto capítulo, fazemos apenas a apresentação da sequência didática, uma vez que o caderno pedagógico completo compõe o volume 2 da dissertação, estrutura obrigatória para o ProfLetras.

CAPÍTULO 01 — A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

O interesse de educadores e pesquisadores sobre a literatura oferecida tanto ao público infantil quanto ao juvenil não é recente, muito menos casual. Zilberman (2012, p. 06) afirma que desde o final do século XVII os escritores europeus se ocuparam em produzir obras específicas para esse público. No Brasil, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), desde os tempos do Império temos homens e mulheres que se propõem a carregar essa bandeira, a exemplo de José Saturnino da Costa Pereira, Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, João Ribeiro, Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira. Há, no mercado editorial, vasta gama de títulos que se aglomeram sob os rótulos “literatura infantil” e “literatura juvenil”. O que ainda não está muito claro é o conceito por trás das palavras. Literatura infantil ou juvenil é exatamente o quê?

Em nossas bibliotecas escolares não é difícil encontrar uma infinidade de obras destinadas a esse público, aliás, já categorizadas por faixas etárias, desde os pequeninos na Pré-Escola, passando pelas várias etapas do Ensino Fundamental até chegar aos estudantes do Ensino Médio. A maior parte do acervo de nossas bibliotecas escolares é oriunda de programas do governo. Não sei dizer se é exatamente por isso, ou se apesar disso, o que prevalece nessa seleção é a finalidade, a função. Com raras exceções, os textos destinados ao público infantil e juvenil priorizam o didático, e instrutivo, o moralizante, o doutrinário, nas mais variadas correntes filosóficas ou ideológicas. Nas palavras de Zilberman (2012, p. 06),

E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

De fato, é preciso garimpar muito a fundo para encontrar obras destinadas ao público juvenil e cujos autores priorizaram a arte literária. E por quê? Crianças e adolescentes não podem apreciar o belo, o artístico, o original? Eis uma situação já questionada por Zilberman (2012, p. 17)

Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor.

Para que ocorra em nossas escolas um letramento literário que leve em consideração os interesses do público a que se destina, é preciso oferecer a ele uma literatura que atente para a sua realidade, os seus interesses e a sua visão de mundo. Embora o termo letramento, a rigor, trate de práticas sociais mediadas pela cultura escrita e a leitura não compareça necessariamente em todas as situações de letramento, de acordo com Bezerra, Alves e Sales (2020, p. 700), há uma ligação direta entre leitura e letramento:

O letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse. Letramento é ler histórias, é emocionar-se, é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é, e descobrir quem pode ser.

Em outro estudo, Passarelli (2004, p. 28) afirma:

Quer se trate de crianças ou adultos, deve-se considerar que os indivíduos têm um passado repleto de recordações, conjecturas, amores e desamores. [...] Assim, é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender e a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles.

Esse espaço interativo ao qual Passarelli se refere remete à necessidade de uma estratégia de leitura em sala de aula que leve em consideração o convívio social do educando. Sob o ponto de vista de Magda Soares (2009, p. 39), o letramento é “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.”. Embora a ênfase da autora não esteja voltada somente para a leitura, o texto indica que há nela práticas sociais que precisam ser transmitidas aos nossos estudantes.

Sobre esse conceito de letramento, Soares (2009, p. 33) cita o dicionário Caldas Aulete, que em sua versão digital (2022) define o vocábulo como “A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social”.

O mesmo dicionário traz ainda o seguinte comentário sobre o termo:

Na verdade, não se refere à condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo 'alfabetismo' ou 'alfabetização'), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura. (AULETE, 2022, *online*)

Levando em consideração o trabalho de Soares (2009, p. 24), segundo o qual letramento nada mais é do que o estado ou condição de um “[...] indivíduo que pode não saber ler e

escrever [...]” mas “[...] envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita”, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência pedagógica com foco em uma obra literária voltada ao público-alvo da pesquisa, *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, com o intuito de favorecer a articulação de conhecimentos linguísticos e literários, ao mesmo tempo em que se busca minimizar as dificuldades com a leitura e a interpretação.

Tanto o pensamento de Bezerra, Alves e Sales (2020) quanto o parecer das DCE do Estado do Paraná (2008), na medida em que associam letramento literário a uma experiência individual do sujeito consigo mesmo e com o mundo que o cerca, parecem estar de acordo com o psicanalista austro-americano Bruno Bettelheim (2002, p. 05), em sua obra *A psicanálise dos contos de fadas*, quando afirma:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade — e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.

Na medida em que as DCEs (2008, 57) afirmam que “A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social.”, elas acabam por endossar o pensamento de Bettelheim (2002, p. 05) de que a literatura deve “estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações”.

Cosson (2009, p. 11), citando Magda Becker Soares, esclarece que o termo letramento literário está associado à apropriação da escrita e das práticas sociais relacionadas à alfabetização, e não somente à mera aquisição da habilidade de ler e escrever. Segundo ele, há vários níveis e diferentes tipos de letramento que podem variar de um modo precário a um processo sofisticado. Além disso, um mesmo indivíduo pode ter um nível precário de letramento em determinada área do conhecimento ao mesmo tempo que, em outra, apresenta um nível de letramento que pode ser bastante sofisticado.

No entanto, como declara Lajolo (2011, p. 76), para que o estudante possa circular por todos os espaços sociais onde a literatura também circula e, dessa forma contribuir para a formação de seu senso crítico, é preciso dominar a leitura em suas diversas modalidades antes que se possa falar em competência no campo da leitura literária.

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é *uma*

modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão.

Para fomentarmos o letramento literário, é indispensável uma caminhada que vá além da mera leitura de um texto, mesmo que literário. De acordo com Cosson (2009, p. 26-27), é preciso sobrepujar pelo menos três falácias a respeito da leitura e da literatura que ainda circulam no meio escolar: na primeira estão os que afirmam que as pessoas podem ler obras literárias sem que a escola lhes dê instruções a respeito; na segunda, encontram-se indivíduos arrazoando que leitura é tão-somente um ato solitário, introspectivo, individual e na terceira, acha-se um grupo afirmando que não é possível expressar os sentimentos despertados por meio da leitura literária sem empobrecer o diálogo entre o leitor e o texto.

A respeito da primeira falácia, o referido autor esclarece que os livros não falam ao leitor isoladamente, independentemente do que se aprende no ambiente escolar. A nossa leitura fora da escola está, em certa medida, ligada à maneira como a escola nos ensinou a ler. Na perspectiva de Cosson (2009 p. 26), “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” Todavia, apesar do entusiasmo do autor, a realidade vivenciada em sala de aula por grande parte dos educadores certamente levanta questionamentos e ressalvas quanto a essa fala de Cosson, principalmente quando se avalia a forma como a escola tem ensinado nossas crianças a ler, por isso se faz necessário destacar a expressão “grande parte deles”.

Quanto ao raciocínio que se apoia no conceito de que a leitura é apenas um ato individual, o citado autor explica: “[...] a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2009, p. 27), ou seja, a interpretação é compartilhável e, naturalmente, compartilhada, portanto, a leitura que se pretende, ao contrário do que se diz, é justamente um ato social e coletivo.

Finalmente, em resposta à terceira falácia, Cosson nos lembra que a leitura e a interpretação de textos não representam processos místicos, epifânicos ou sacros. A obra literária não é objeto de adoração ou de idolatria. Ler e interpretar textos literários são práticas aprendidas e compartilhadas. O foco do letramento literário não está em incentivar o gosto pela leitura, mas em ensinar a ler e a interpretar.

Uma vez que as práticas de letramento literário contemplam uma gama bastante ampla de categorias, por que não contemplaria a literatura infantil, ou a literatura juvenil? De acordo com a educadora Joseane Maia (2007, p. 77), a literatura infantil em sala de aula é um recurso imprescindível para

[...] criar condições para que se formem leitores de arte, leitores do mundo, leitores plurais, ou seja, é muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares. Oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade. Desse modo, para um efetivo trabalho de formação de leitores, é necessária a [...] convivência com situações de leitura, um processo em que as pessoas envolvidas atuam verdadeiramente como sujeitos, compartilhando ideias e pontos de vista, aceitando os argumentos usados pelo autor ou deles discordando, produzindo sentido em relação ao texto.

A escolha de textos advindos da literatura juvenil não é aleatória. Segundo Alexandra Santos Pinheiro (2011, p. 46-47), um dos grandes dilemas para que o letramento literário efetivamente ocorra em salas de aula é que, por diversos motivos, trabalha-se com fragmentos de textos e não com obras completas:

Desta forma, a presença do livro e da tecnologia vai depender da concepção pedagógica do professor, que geralmente é o principal mediador entre a leitura literária e o educando. Ao professor caberia explorar as potencialidades desse tipo de texto, criando as condições para que o encontro do aluno com a literatura fosse uma busca plena de sentido na leitura do texto literário. Por essa perspectiva, tem-se o ensino da Literatura pautado no Letramento, ou seja, na busca do conhecimento a partir do texto literário, pelo próprio aluno e no cotidiano social em que todos estão inseridos. O problema, como mencionado anteriormente, ocorre quando o educador atua em sala, muitas vezes se baseando nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos.

Seguindo um raciocínio semelhante, Lílian Ghiuro Passarelli (2004, p. 21) acaba endossando essa ideia ao afirmar que “É provável que grande parte das deficiências do ensino de redação ocorra do material didático utilizado pelo professor.” Isso porque grande parte dos textos utilizados nesses materiais é fragmentado e utilizado para outros propósitos que não o letramento literário.

Dentro desse conjunto de circunstâncias, a literatura juvenil se apresenta como uma proposta pertinente, uma vez que os textos enquadrados nessa categoria não costumam ser tão extensos e podem perfeitamente ser trabalhados na íntegra em sala de aula, sem que o professor precise recorrer a fragmentos. Essa característica abre espaço para um estudo mais amplo e profundo dos aspectos literários presentes na obra. A partir do que foi visto anteriormente, concluo que a prática significativa com literatura deve se caracterizar por um

processo de humanização do indivíduo, entre o leitor e o texto não deve haver um distanciamento, ou seja, a leitura deve propiciar ao sujeito leitor a formação de sua personalidade, retratar os valores da sociedade, permitir a transgressão ou o questionamento, e não utilizar o texto literário meramente como pretexto para o estudo gramatical. Justamente por acreditar no poder de humanização promovido pela leitura é que Cosson (2009) defende a tese de que o simples fato de ela estar presente (em fragmentos) no ambiente escolar não denota que a leitura realmente se consolide. Zilberman (2019, p. 20), apoiada em Antonio Candido (1972), sintetiza esse conceito ao afirmar que:

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antonio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor.

O pensamento da autora aponta que, por meio da literatura juvenil, sejam promovidas em nossas escolas atividades voltadas para o letramento literário e, dessa forma, se torne possível aprimorar as habilidades de leitura e de interpretação de textos requeridas pelos descritores da Prova Brasil (2021, p. 140) e apontados pela BNCC (2017, p. 72-74; p. 87) e necessárias ao estudante do oitavo ano do Ensino Fundamental em seus momentos de interação com o meio social, principalmente no que se refere ao estudante da rede pública, que é o alvo desta pesquisa.

Roland Barthes foi um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Em sua aula inaugural da cadeira de Semiologia no Colégio de França em 1977, usando em sua linguagem uma ironia muito sutil, Barthes (1978, p. 16) declara:

As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua.

Se é nosso desejo fazer com que a escola cumpra a sua função libertadora, conforme afirma Cosson (2009, p. 23), “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, também precisamos compreender o peso que há nessas palavras de Barthes: “As forças da liberdade que residem na literatura”.

Em seu aclamado discurso, Barthes (1978, p. 17) proferiu um aforismo que, de tão encantador, com frequência tem sido utilizado como epígrafe de discursos, dissertações e teses, pelas mais variadas universidades mundo afora.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

Todavia, para além das epígrafes, seria mais proveitoso se pensássemos nessas palavras como um ideal que precisa ser aplicado ao nosso dia a dia enquanto educadores.

1.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Como vimos anteriormente, Coutinho (2019) esclarece que o foco do PISA-2018 foi a leitura e metade dos estudantes brasileiros atingiram menos que o mínimo esperado de proficiência nessa habilidade. De acordo com Rojo (2010, p. 15), tratando do mesmo assunto, “Na verdade, o problema está na distinção entre *alfabetizar* e *letrar*.”

Sendo assim, precisamos nos ater às discussões atuais sobre “alfabetização” e “letramento”. A questão é abordada por Soares (2009, p. 20) nos seguintes termos:

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” - a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo *analfabetismo* nos bastava, o seu oposto — *alfabetismo* ou *letramento* — não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo *letramento* (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo *alfabetismo*).

O termo alfabetização pode parecer, para um leitor incauto, isento de complexidades, no entanto, ao nos debruçarmos sobre ele podemos, de uma hora para a outra nos percebermos envolvidos em um emaranhado que torna evidente a complexidade do tema que, ao contrário do que se pensa ao primeiro contato, não é nem simples, nem fácil. Discorrendo sobre o tema, Rojo (2010, p. 23) afirma que

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil.

Em outras palavras, Rojo (2010) estabelece um vínculo entre a alfabetização e a ação de se apropriar da “escrita alfabética”, desse modo, o ato de ler e escrever sujeita-se à atribuição de sentido às intrincadas relações entre os fonemas e grafemas. Em decorrência dessa atribuição de sentidos, o leitor apropria-se de uma “consciência fonológica” da linguagem que se caracteriza pela compreensão dos sons, e da união ou separação desses na formação das palavras.

Tanto Soares (2009, p. 15) quanto Rojo (2010, p. 26) afirmam que a expressão “letramento” chega ao Brasil somente na segunda metade dos anos 80. De acordo com elas, uma das primeiras pesquisadoras a se utilizar do termo foi Mary Kato, em 1986, quando diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Nos anos seguintes, novos pesquisadores logo adotaram o termo, fazendo distinção entre “alfabetização e letramento”

Para Rojo (2010, p. 22), “o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização”. Segundo ela, o que os indicadores como Prova Brasil e Pisa realmente vêm demonstrando ao longo dos anos é a “insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade”.

Barbosa e Souza (2022, p. 270-271) explicam que um indivíduo pode ser considerado letrado mesmo não tendo sido alfabetizado e ainda assim pode vivenciar plenamente a cultura escrita,

Portanto, letramento é um conceito que pode ser aplicado aos indivíduos já alfabetizados, uma vez que não tem necessariamente uma correlação com este. Na verdade, ser alfabetizado não é condição *sine qua non* para que alguém seja considerado letrado, pois há indivíduos que conhecem o alfabeto, decodificam palavras, mas não vivenciam práticas de leitura nem de escrita, ou pior, não conseguem interpretar os gêneros textuais nem sabem fazer uso da leitura e da escrita (o que a Unesco cognominou de analfabetismo funcional). O letramento prevê a capacidade de os indivíduos vivenciarem a cultura escrita de forma plena, de modo a interpretarem os mais diversos gêneros textuais e respondendo, dessa forma, às demandas da letrada sociedade moderna.

Diante do exposto, sou constrangido a buscar um conceito preciso de letramento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, p. 22) apontam o caminho quando traçam os objetivos do ensino evidenciando sua função social.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que

procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Os próprios PCNs (1988, p. 19), citando Kleiman (1995), oferecem, em nota de rodapé, um parâmetro para a compreensão do termo em questão.

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Apesar de, por definição, o letramento não estar necessariamente atrelado à alfabetização e vice-versa, de acordo com Kleiman (2000, p. 238), um projeto de letramento deve ser entendido como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Em consonância com a linha de pensamento da autora, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE (2008, p. 71) esclarecem que a mera ação de ler/escrever representa uma experiência sem uso prático se o estudante não demonstra domínio sobre as práticas sociais de leitura e escrita a fim de tornar-se um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento. Portanto,

[...] o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade. Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz.

Dar condições para que o aluno atribua sentidos e aprofunde a sua leitura a ponto de ser capaz de enxergar os implícitos no texto e entenda as verdadeiras intenções específicas em cada texto é justamente a espécie de letramento desejado, o letramento literário, pois tem como objetivo decifrar, materializar a interpretação do texto, desenvolver a habilidade de leitura e produção de textos a partir de textos literários, justamente o ponto no qual os resultados alcançados pelos nossos estudantes está abaixo do desejado, segundo demonstram

os indicadores do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2018) e da Prova Brasil (SAEB-2019).

É exatamente nesse aspecto que me alinho a Cosson (2009, p. 23), quando ele afirma que “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. O fato de que o letramento literário está encravado nas responsabilidades da escola, é ponto pacífico. Mas o que é “letramento literário”? É preciso levar em conta que o termo letramento, logo que deixou de ser confundido com alfabetização, também começou a ser aplicado às diferentes áreas do conhecimento, tornando-se bastante abrangente.

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

De acordo com Rojo (2010, p. 23), isso ocorre porque, nas últimas décadas, as crianças oriundas das camadas populares tiveram acesso à educação pública e entraram em contato com variadas práticas de letramento e com novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita. Por isso, esse termo tem sido ressignificado constantemente. Hoje, é possível falar em “letramentos múltiplos” e em “múltiplos letramentos”.

Ainda em consonância com os trabalhos de Rojo (2009, p. 128), o termo “letramentos múltiplos” refere-se à variedade e multiplicidade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, como: letramento numérico, letramento impresso, letramento digital, letramento musical, letramento literário e tantos outros que poderiam aqui ser elencados. O termo “múltiplos letramentos”, ou “multiletramento”, refere-se às práticas de letramento em que as pessoas se envolvem, a multiplicidade cultural, a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais o estudante se informa e se comunica, cujo foco é abordar o texto com contexto, com sentido, com enquadramento crítico, investigativo, esquadrinhador. De acordo com Rojo (2010, p. 09), o conceito foi cunhado em 1996 e considera a multiplicidade de culturas e de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial etc.).

O Grupo de Nova Londres concentrou a resposta a essa questão complexa num conceito – *multiletramentos* –, em que o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são

vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

Tanto o conceito de letramentos múltiplos quanto o de múltiplos letramentos estão presentes nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCE) e dialogam em sintonia com o pensamento de Cosson (2009, p. 23) de que cabe à escola possibilitar que o aluno participe efetivamente de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura.

Para alcançar tal objetivo, é importante pensar sobre a metodologia. Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes.

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los às diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada.

É assim que se chega à compreensão de que é competência da escola, como instituição que responde pela transmissão do conhecimento, ensinar não somente o código linguístico e a estrutura sintática de nossa língua, mas que também é de sua competência socorrer o estudante em seu processo de letramento, visando a sua total autonomia.

Uma vez estabelecidos os conceitos de alfabetização, letramento, letramentos múltiplos e múltiplos letramentos, assim como o papel da escola nesse contexto, é necessário que se determine o conceito de letramento literário. Zappone (2008, p. 31), em seu estudo sobre Fanfics, afirma:

O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária. Isso equivale a dizer que, embora o conceito de literatura tenha sido construído no seio da cultura burguesa, particularmente por classes abastadas que, por meio tanto da produção quanto do consumo de certos textos, produziram certo gosto e sensibilidade relativos aos textos, não são apenas os textos que pertencem a essa tradição – ocidental, eurocêntrica, masculina, branca – que podem figurar como suportes para o literário. Se o letramento literário conjectura práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a Internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.

Esta pesquisa apresenta uma proposta de letramento literário com a obra *A face oculta* como um dos recursos disponibilizados ao professor de Língua Portuguesa para pôr o estudante em contato direto com as formas escritas em sua língua materna. A leitura de gêneros literários como poemas, fábulas, contos, crônicas, novelas e romances auxiliam na formação dos indivíduos, pondo-os em contato com parte da produção material e cultural historicamente acumulada pela humanidade, além de desenvolver nos estudantes a consciência sobre o processo comunicativo e envolvê-lo em práticas sociais da linguagem.

O alerta de Zappone (2008, p. 59) de que “[...] os indivíduos podem relacionar-se com o ficcional por meio de várias outras práticas, em contextos diferentes”, não deve ser descartado, ainda assim, também não se descarta a ideia de que a escola pode e deve ser o grande motivador das práticas de letramento literário, afinal, conforme estipulam 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”. Apesar dos constantes alargamentos do termo, os autores entendem que “[...] o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

E essa relação diferenciada acontece justamente porque “[...] o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Assim sendo, muito mais do que desenvolver a habilidade leitora de nossos estudantes, o letramento literário tem a capacidade para introduzir o leitor no universo literário, com todas as suas individualidades e respectivas peculiaridades de tal forma que os gêneros literários se tornem significativos e levem esses mesmos estudantes a refletirem sobre a palavra como elemento de significado, como afirma Paulino (2010, p. 408), seguindo o curso dessa mesma linha de raciocínio: “[...] letramento literário exige o contato frequente e adequado com obras literárias [...]”.

Aliado a esses pensamentos, o conceito que primeiramente me impele a buscar um livro específico a fim de conduzir esta proposta de sequência didática também está inserido na obra de Souza e Cosson (2011, p. 103), nos seguintes termos: “Dessa maneira, na sala de aula, a primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura.”. Por conseguinte, se é dever do professor estar atento ao processo de escolarização da literatura ao mesmo tempo em que precisa fazer a seleção da obra cujo texto deve ser lido e discutido pelos

alunos, entendendo que não há nada mais adequado para levar a cabo esse letramento do que um livro de literatura juvenil, uma vez que o público-alvo desta pesquisa está inserido nessa categoria.

1.2 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

De acordo com Ariès (1978, p. 42), desde a Idade Média até o início do século XV, não havia uma distinção muito clara entre o que era uma criança e o que era um adulto. Conforme registra o pesquisador, “Segundo um calendário das idades do século XVI, aos 24 anos ‘é a criança forte e virtuosa’, e ‘Assim acontece com as crianças quando elas têm 18 anos’”. Na verdade, o que não havia era o conceito de infância, como temos hoje. Segundo Ariès (1978), assim que uma criança tivesse condições de executar alguma atividade prática, ela já seria inserida no mundo adulto. Ao contrário do que parece ao ouvinte ou leitor desavisado, o ato de se referir a alguém como estando em idade escolar não significava que esta pessoa ainda fosse criança ou adolescente, mas somente que ela ainda tinha condições de aprender, portanto, a idade escolar poderia se referir a qualquer fase da vida de um indivíduo.

Um exemplo de que essa situação era recorrente pode ser encontrado na obra-prima de Cervantes, durante o diálogo entre Sancho e Tereza, no instante em que ele lhe falava da possibilidade de vir a se tornar governador de uma ilha, caso permanecesse seguindo Dom Quixote. No fragmento, Tereza pede ao esposo Sancho que, ao virar governador, lembre do filho Sanchinho que já tem quinze anos e precisa ir à escola.

O melhor tempero do mundo é a fome; e, como ela não falta aos pobres, eles sempre comem com prazer. Mas olhai, Sancho, se por acaso vos verdes com algum governo, não vos esqueçais de mim e de vossos filhos. Lembrai que Sanchinho já tem quinze anos feitos e precisa ir à escola, se é que seu tio o padre vai fazê-lo entrar na Igreja. (CERVANTES, 2012, p. 409)

A mudança ocorreu a passos lentos. Nas salas de aula não havia distinção entre crianças, jovens, adultos ou idosos, muito menos livros e materiais didáticos voltados para o público infantil ou juvenil. Ariès (1978, p. 188) informa que

Os verdadeiros inovadores foram esses reformadores escolásticos do século XV, o Cardèal d’Estouteville, Gerson, os organizadores dos colégios e pedagogias, e, finalmente e acima de tudo, os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII. Com eles vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia.

Zilberman (2012) deixa claro que todas as atividades sociais na Idade Média eram voltadas para os adultos (o que incluía as crianças que já estavam aptas para o trabalho). A literatura não constituía uma exceção. Na literatura, a representação da infância, do modo como a compreendemos hoje, só começa a aparecer na segunda metade do século XIX. Essa mudança de paradigma se dá, de acordo com Zilberman (2012, p. 30), basicamente por razões econômicas, uma vez que o ensino tornou-se obrigatório na Europa e as escolas ficaram lotadas de crianças,

Pois foi por causa dos alunos oriundos da classe operária que o ensino tornou-se obrigatório na Europa, a partir do século XIX. Assim, foi retirado do meio proletário um contingente significativo de mão de obra, com o fito de proteger a infância e evitar o aviltamento dos salários. Ao mesmo tempo, porém, essa providência provocou a diminuição da renda familiar, o que repercutiu necessariamente no aumento da produtividade do adulto.

Segundo a mesma pesquisadora, o início da produção literária voltada ao público infantil passa por Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, a partir dos contos de fadas. De acordo com Zilberman (2012, p. 35)

Esses relatos fundam-se preferencialmente numa ação de procedência mágica, resultante da presença de um auxiliar com propriedades extraordinárias que se põe a serviço do herói: uma fada, um duende, um animal encantado. Essa colaboração voluntária possibilita a superação, por parte da personagem central, do conflito que deflagrara o evento ficcional; e sua ajuda é imprescindível devido à condição sempre precária ou carente da figura principal.

Há, nessas lutas enfrentadas pelas personagens uma relação direta com as lutas vivenciadas pelo próprio leitor do século XIX, cuja realidade era um contínuo combate a fim de garantir a própria subsistência. Portanto, mesmo que os interesses por trás dessa literatura voltada às crianças fosse mais econômico que cultural, essas mudanças representaram um grande avanço que logo elevaria a literatura infantil a outro patamar, nas palavras de Zilberman (2012, p. 06), fazendo com que essa literatura deixasse de ser simplesmente “um recurso pertencente a uma colônia de pedagogia” e fosse “aceita como arte”, pois as crianças e os adolescentes seriam incluídos nas narrativas, passando de meros espectadores da história alheia a personagens e encontrando nas histórias lidas um reflexo de suas próprias histórias.

De acordo com a fala de Lajolo (2011, p. 18), o que hoje chamamos de literatura infantil e de literatura juvenil são termos que precisaram ser construídos:

É essencial, por exemplo, compreender que a literatura infantojuvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da

escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender.

Os estudos de Lajolo e Zilberman (2007, p. 209) apresentam protagonismo infantil simbolizado através de bichos e bonecos animados como o primeiro degrau para esse novo patamar:

Se a aventura tornou-se assunto recorrente na literatura para jovens, outra fonte bem-sucedida foi a tematização da infância, quer focalizando literalmente crianças, quer simbolizando-as através de outras espécies, como bichos e bonecos animados.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), somente a partir desse esboço primeiramente delineado é que os traços que compõem o quadro geral da literatura voltada ao público infantil e juvenil começam a ganhar forma, até chamar a atenção do mercado editorial por completo. Infelizmente, apesar do volume de produção, a literatura destinada ao público infantil e juvenil tem encontrado dificuldades para se firmar como literatura autêntica. Na verdade, tem sido frequentemente rotulada como literatura de segunda categoria, uma produção mais comercial, panfletária ou pedagógica do que realmente arte literária.

Impelido pelo crescimento gigantesco que esse mercado alcança a partir dos primeiros anos do século XXI, a literatura voltada ao público infantil e juvenil se une a um novo aliado, o mundo digital, cuja desenvoltura colossal abre caminho para que tanto o mercado editorial quanto os criadores de conteúdos possam expandir suas fronteiras de atuação, movendo-se, agora, no chamado *ciberespaço* e, mais recentemente, no *metaverso*. Essa nova dinâmica gera um fluxo intenso de novos profissionais que se envolvem tanto na produção quanto na circulação de livros impressos e virtuais: escritores, ilustradores, editores, revisores, tradutores e muitos outros.

A literatura infantil encontra seu nicho justamente nessa esfera de comércio de livro e, mais uma vez, de “arte literária” passa a produto de consumo, cujo rótulo são as categorias e subcategorias apontadas por Coelho (2000, p. 34-40) e utilizadas pelas editoras para classificar seu potencial público leitor: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico.

A fim de satisfazer a voracidade desse mercado consumidor, os próprios escritores também passam por uma série de adequações. Seus projetos literários deixam de ser seu único guia de produção e se veem obrigados a atender a demandas específicas propostas pelas editoras, garantir a presença em eventos, feiras, bienais, festivais e encontros de professores,

correndo o sério risco de serem transformados, autores e obras, em meros objetos de consumo.

Em outra publicação, Lajolo e Zilberman (2007, p. 117) lembram que

O processo de modernização da sociedade brasileira, que se deu através do estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, beneficiou a cultura brasileira, na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo dos bens de que aquela se constituía. A literatura infantil também foi favorecida, já que a indústria de livros se solidificou e a escola, cujo resultado mais imediato é o acesso à leitura, se expandiu.

Logo que se pensou em investir na produção de livros voltados para crianças, rapidamente, editores e autores foram se adequando ao seu novo público consumidor. Incluir crianças e adolescentes nas narrativas, fazendo delas coadjuvantes e protagonistas foi uma tática acertada e inovadora. Um dos pioneiros na inclusão de crianças como personagens foi Mark Twain, com *As Aventuras de Tom Sawyer*, publicado em 1876, seguido por Carlo Collodi, com *As aventuras de Pinóquio*, que apareceu pela primeira vez em 1883. No Brasil, o precursor da literatura voltada ao público infantil e juvenil com personagens crianças foi Monteiro Lobato. A obra *Narizinho Arrebitado*, publicada em 1921, não era exatamente apropriada para o público infantil, mas assim que percebeu o filão, o autor tratou de reeditar o texto e, dez anos depois, a obra ressurgiu com o título *Reinações de Narizinho*. Essa revisão, no entanto, não foi motivada somente pela preocupação do autor com a adequação do texto a seu público leitor recém descoberto. Segundo Lajolo (2011, p. 69), naquele período de sua vida o nosso ícone da literatura infantil e juvenil tinha motivações mais pragmáticas para implementar mudanças em sua obra. De acordo com a pesquisadora, “É, pois, a década de trinta que vê um empobrecido Lobato apontando lápis e planejando livros para sobreviver.” De qualquer modo, estava feito. O Brasil finalmente se fazia representar significativamente no universo da literatura infantil, um universo que por aqui se funde com o universo de Lobato e, muitas vezes, se confunde com a própria identidade da nossa cultura literária. De acordo com uma pesquisa realizada por Tolentino (2020, p. 39-40),

Como autor, criou novos modelos literários para a infância que se afastam do didaticismo e do moralismo – elementos que, aprovados por pedagogos e intelectuais da educação, haviam se tornado hegemônicos no campo brasileiro. O agenciamento de personagens e narrativas da tradição literária, o emprego da linguagem oralizada, a ambientação em contextos populares, a negação de um Brasil idílico e, ainda, a presença do absurdo (corporificado, sobretudo, na personagem Emília) atestam o caráter vanguardista de suas obras para crianças. Todavia, como editor, Lobato reconhece a importância da aprovação e da circulação escolar para a consolidação do seu projeto estético-literário.

Uma vez estabelecidos os conceitos de criança e de literatura infantil, fica também estabelecido qual será o potencial público leitor da referida literatura. No entanto, segundo Lajolo (2011, p. 19), restava ainda formalizar o conceito de público juvenil ou público jovem, para que também se fixasse o que seria produzido para esse nicho. De acordo com Lajolo (2011, p. 21), foi depois de Lobato que se firmaram conceitos importantes nesse campo.

Não foi muito antes dos anos cinquenta que chegou ao Brasil a ideia de que a juventude (adolescência) constitui faixa etária determinada, com comportamentos, hábitos, sentimentos e problemas específicos, distintos dos problemas, hábitos, sentimentos e comportamentos de criança e de adulto.

A literatura juvenil demanda as mesmas considerações que a literatura infantil e, embora ambos os termos e suas respectivas literaturas já constituam material de pesquisa há muito tempo, Lajolo (2011, p. 18) nos lembra que tais conceitos, mesmo depois de estabelecidos, vêm sofrendo alterações a cada nova geração:

É também fundamental que se entenda que a noção de criança altera-se com o tempo: que a criança da qual falava Rousseau não é a mesma para a qual escrevia Perrault; e que esta, por sua vez, não é a criança para a qual Edmond de Amicis escreveu *Cuore*; a qual, a seu turno, é diferente do pimpolho para o qual Collodi escreveu *Pinocchio*, e assim indefinidamente, como na 'Quadrilha' de Drummond, em que João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que etc., etc., etc., no rodopio sem fim das cirandas.

Recentemente, discorrendo sobre essa divisão entre adultos e crianças, Tolentino (2020, p. 21-22) apresenta o seguinte registro:

A divisão entre adultos e crianças, tal qual a reconhecemos hoje, não existiu na Europa medieval. Integrada à sociedade adulta, a criança compartilhava com eles os mesmos modos de lazer, incluindo a leitura. Só mais tarde essa divisão se estabeleceu, transformando a relação entre adultos e crianças, que passam a ser vistas como uma categoria particular, alvo de cuidado e atenção especiais.

No entanto, se, enquanto pesquisadores, ainda nos encontramos discutindo as implicações das definições, para o mercado editorial ao menos um ponto já é bastante claro: há um público que precisa ser atendido e fidelizado. Uma vez que a produção esteja em alta, é de se esperar que, talvez até por uma questão de mercado, a qualidade literária dessa literatura também volte a ser considerada. Na verdade, justamente por essa razão é que muitas obras-primas puderam deixar gavetas e cadernos de anotações para, enfim, chegar às prateleiras das livrarias e ao público leitor. A literatura infantil e juvenil como tema tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos e, como produto, vem sendo explorada ao máximo pelo mercado editorial, todavia, em sala de aula sua presença ainda é tímida, embora

os estudos de inúmeros pesquisadores apontem para ela como um vasto campo a ser investigado.

Lajolo (2011, p. 22), em tempo para uma reação, nos lembra que embora não seja possível fechar os olhos para essa natureza comercial dos livros voltados ao público juvenil, ela não pode ser a razão pela qual os introduzamos em sala de aula. “É na esteira dessa especialização progressiva de mercadorias e de mercados que adquire nitidez maior a noção de *literatura juvenil*, e que se entende a dimensão sobretudo mercadológica dos livros voltados para jovens”. A literatura infantil precisa deixar de ser vista somente a partir da perspectiva da economia, da imaginação e do entretenimento. É mister que sejam expandidos os horizontes, a literatura voltada para o público infantil e juvenil precisa ser assumida urgentemente como forma prioritária de letramento, de leitura de mundo, de formação de um leitor crítico e capaz de lidar com todas as experiências propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Cabe aqui uma ponderação feita por Mota (2015, p. 23) a respeito da literatura infantil em Portugal.

Originalidade e amplitude afiguram-se, portanto, palavras de ordem no que aos temas explorados nos textos infantis atuais diz respeito. Estes não se restringem a visões maniqueístas do mundo, muito patentes nos textos tradicionais, mas dão antes a conhecer aos mais pequenos realidades e contextos múltiplos, na sua mais absoluta riqueza. Este traço aproxima a literatura infantil da destinada a adultos e seduz outro tipo de escritores, sendo notório que esta tendência temática realista e multifacetada se faz especialmente sentir a partir dos anos 90 do século XX.

O que Mota afirma sobre a literatura infantil lá, já não está tão distante da realidade que vivenciamos cá. Nesse universo em que o livro infantil se insere, no qual se misturam interesses mercadológicos e pedagógicos, há uma amplitude de bons trabalhos, resta-nos, portanto, a árdua tarefa de, como garimpeiros, descobrirmos os melhores veios a fim de que nosso alunado, como diria Rojo (2010, p. 22), possa escavar.

De acordo com Abramovich (2004, p. 16), “[...] ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”. Em consonância com a pesquisadora, proponho um letramento a partir de uma literatura com a qual a criança se identifique, se sinta representada, dê a ela uma nova perspectiva, de tal forma que a criança se perceba inserida e passe a compreender a experiência de leitura literária como parte do seu cotidiano, sentindo-se estimulada a buscar novas leituras.

A escola tem um papel altamente relevante nesse processo, desde a orientação na seleção de obras a serem estudadas até ao desenvolvimento de práticas que levem os

estudantes a se tornarem leitores proficientes. É justamente no ambiente escolar que o aluno deve se apropriar dos instrumentos necessários para chegar à compreensão da linguagem literária, como se depreende da reflexão de Michelletti (2000, p. 17):

A leitura é um ato solitário, depende da vontade do eu e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro. Mas se ela ocorre na escola, o professor pode atuar como um mediador, comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno e enveredar por esse intrincado mundo de letras.

Todavia, apesar da efervescência do mercado editorial, com frequência o professor se vê cerceado ao mediar esse processo, seja pela pouca oferta de textos literários, no sentido mais amplo da expressão, textos que realmente estejam inseridos no contexto infantil e juvenil, ou seja pela realidade econômica que priva muitos alunos e até mesmo professores de terem acesso às publicações de melhor qualidade. Ainda assim, Cosson (2009, p. 21) nos lembra que tanto a linguagem quanto a temática dos textos trabalhados em sala de aula “[...] devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e ‘divertidos’”. E aí está mais um ponto a favor de se introduzir a literatura infantil ou juvenil como viés para se promover o letramento literário.

Evidentemente, se faz necessário reconhecer o quanto essa tarefa é exaustiva, pois além dos percalços que surgem naturalmente, como a falta de exemplares ou a inadequação do material disponível, a falta de recursos financeiros, a ausência de um espaço apropriado, as alterações no calendário escolar, a concorrência com games e outras mídias digitais, ainda temos de lidar muitas vezes com uma visão distorcida do que vem a ser letramento literário, como aponta Cosson (2009, p. 20):

[...] a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. Aliás, eles dizem que o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XX que já não tem razão de ser do século XXI.

Isso posto, não há como negar que estejamos diante de uma circunstância desafiadora. Todavia, fraquejar nesse momento é continuar permitindo que desditas e reveses afetem negativamente a qualidade do ensino. Como educadores, não podemos permitir que forças antagônicas impeçam a escola de exercer o seu papel na formação de leitores hábeis e competentes. O letramento literário a partir de um texto da literatura juvenil é apenas mais um passo nessa longa jornada, porém, é essencial.

Justamente por isso, não podemos esquecer que literatura infantil é muito mais que um instrumento pedagógico, literatura infantil deve configurar acima de tudo arte, arte literária, como defende Coelho (2000, p. 27)

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

A escolha do conto, da tirinha e da novela com temática que gravita em torno da relevância de uma boa estrutura familiar, das dificuldades de quem tem que lidar com a morte, com a perda, com a separação, com a superação de conflitos, com a fragilização ou o fortalecimento provocados por perdas, com as implicações em torno da moral, da ética, de valores e de princípios nas tomadas de decisão, seja no mundo real ou no ambiente digital, não é aleatória, nem acidental.

Abordo esses temas em um projeto de letramento literário voltado ao público juvenil porque acredito nessa afirmativa de Coelho (2000, p. 27) e, por conseguinte, que a literatura pode contribuir para a construção e o enriquecimento da subjetividade, do desenvolvimento de uma identidade coletiva e do imaginário, de tal forma que este público, para o qual o projeto foi elaborado, encontre caminhos que conduzem à formação de indivíduos críticos e senhores das próprias decisões. Nas palavras de Lajolo (2011, p. 20-21),

É principalmente nesse *etcétera* que atua a literatura. Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de *criança* e de *jovem*.

Um ponto de convergência entre as falas dos pesquisadores consultados é a necessidade de se estabelecer parâmetros do que vem a ser infância e juventude – mesmo que tenhamos a consciência de que esses paradigmas são determinados culturalmente, logo, oscilam ao longo da história e em diferentes sociedades – a fim de que se possa, efetivamente, discorrer sobre o campo ora denominado literatura infantil e literatura juvenil, uma vez que sem aqueles, não é possível tratar desses.

1.3 CONTO E NOVELA

De acordo com Kempiska e Souza (2012, p. 128), às vezes é difícil dizer com certeza se determinado texto é um conto, ou se é uma novela, pois “O conto e a novela são ambas formas breves da narrativa.”. Segundo as autoras,

Com a narrativa de Machado de Assis, intitulada “A cartomante” e publicada em 1884, você poderá observar um caso de um texto que possui características que o aproximam tanto do conto quanto da novela, o que torna difícil sua classificação unívoca.

“O Alienista”, também de Machado de Assis, é outra obra que causa polêmica quanto ao gênero, muitos há que o consideram um conto, porém, por conta de sua estrutura narrativa, dividida em treze capítulos, diversos especialistas consideram-no uma novela, razão pela qual recorremos a respeitadíssimos estudiosos em busca de embasamento teórico.

Segundo Massaud Moisés (2006, p. 29-30), a palavra “conto”, que dá nome ao gênero literário como hoje o conhecemos, deriva do verbo contar, que chega até nós pelo latim *computare*, que também dá origem ao verbo computar. Moisés (2006, p. 30) explica que “Na Idade Média, significou inicialmente ‘enumeração de objetos’, passando com o tempo a ‘resenha’ ou ‘descrição de acontecimentos’, ‘relato’, ‘relato de coisas verdadeiras’, ‘enumeração de acontecimentos’, narrativa”.

Somente nas últimas décadas do século XIX é que o vocábulo se firmou com o sentido que hoje conhecemos, porém, com frequência o termo e o gênero literário a que ele se refere confundem-se com outros gêneros, como a novela e a fábula. Durante muito tempo, o vocábulo também serviu para se referir a narrativas inverossímeis e populares, como ainda se vê na expressão bastante difundida “conto do vigário”.

O pesquisador ainda informa que

A palavra “conto” corresponde ao francês *conte* e ao espanhol *cuento*. Em inglês, concorrem *short story*, para as narrativas de caráter literário, e *tale*, para os contos populares ou folclóricos. Em alemão, tem-se *Novelle* e *Erzählung*, no sentido de *short story*, e *Märchen*, de *tale*. Em italiano: *novelle* e *racconto*. (MOISÉS, 2006, p. 31)

O conto, no Brasil, ainda de acordo com Moisés (2006, p. 34), a partir do século XIX vive seu momento de glória, pois além de adquirir o *status* de “forma artística”, passa a ser cultivado e abandona o estágio de “forma simples”, e entra numa fase em que é tido por produto estritamente literário. No século XX, segundo Moisés (2006, p. 35), a popularidade

do conto não perdeu o seu vigor, “[...] ao contrário, mais do que em fins do século XIX, atinge em nossos dias o apogeu como forma ‘erudita’ ou ‘literária’”.

Sérgio Roberto Costa (2014, p. 85-86), em seu *Dicionário de gêneros textuais*, sintetiza as características do conto nos seguintes termos:

(I) número reduzido de personagens ou tipos; (II) esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; (III) uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance ou na novela, e (IV) uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que o romance não mantém.

Costa (2014, p. 86-87) também afirma que “a limitação de extensão e síntese do conto tem a ver com suas origens socioculturais e circunstâncias pragmáticas”.

A busca por informações precisas sobre o gênero novela, com o intuito de diferenciá-la do gênero narrativo conto, evidencia que a maioria das publicações sobre o tema gira em torno dos estudos primeiramente publicados pelo professor Massaud Moisés (2006; 2007). Diferentemente dos contos e romances, sobre os quais se encontra farto material para pesquisa, deparei-me com uma escassez de fontes sobre o gênero novela.

Na perspectiva de Moisés (2007, p. 96), a novela é apresentada como sendo um gênero menor, com muita ação e pouca densidade, como se depreende do seguinte excerto: “[...] com efeito, a novela identifica-se por ações intensas, tensas, mas pouco profundas ou densas; o novelista preocupa-se com inventar e colecionar situações, e não com lhes analisar a densidade. Esta, se existe, é por acidente ou exceção [...]”.

Moisés (2007, p. 105) tem consigo que um escritor não precisa ser genial para escrever uma novela e que, quando essa genialidade é encontrada, é coisa rara: “Tendo em vista a análise da novela, o estudante deverá ter presente na memória esse aspecto, mediante o qual se explica, com raras exceções, a pobreza congenial das novelas.”

O mesmo autor afirma que até mesmo o espaço, o cenário em que os eventos de uma novela ocorrem, é menos relevante, menos colorido, menos cativante que o de um romance linear, por exemplo. Segundo Moisés (2007, p. 109), “[...] mais do que no romance linear, na novela o cenário cumpre as funções de um lugar qualquer, irrelevante e descolorido, em que a história se passa.”

Em um estudo publicado um anos antes, o famoso pesquisador já havia declarado que o leitor de novelas seria uma espécie de bisbilhoteiro, alguém cujo interesse maior está não na arte narrativa, mas em saber da vida alheia:

“[...] é um espelho dupla face: o leitor, no conforto de sua poltrona, goza o espetáculo protagonizado pelo ‘outro’, satisfaz o seu apetite por bisbilhotar a

vida alheia, sem dar-se conta de que o significado dele [...] deriva da classe endinheirada do tempo, quando virada do avesso.” (MOISÉS, 2006, p. 149-150).

A julgar por suas informações afirmações, é perfeitamente razoável concluir que Massaud Moisés (2006; 2007) não parece inclinado a ver a novela como um gênero genuinamente literário, pois sempre que possível, estabelece uma associação de afinidade entre esse gênero e a pouca cultura com que generaliza seu público leitor.

Há, no entanto, autores que divergem dessa concepção, argumentando que os estereótipos anteriormente representados não se restringem ao gênero novela. Como esclarece Oliveira (2010, p. 142), geralmente “[...] a novela é apresentada como uma narrativa de aventuras, superficial, feita para extravasar os desejos de fantasia e evasão de um público pouco exigente”. Todavia, segundo o mesmo autor, “[...] tal estereotipagem não é exclusiva da novela” (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Outro estereótipo que não representa unanimidade entre os autores é o que define novela como um gênero que se situa entre o conto e o romance, mais extenso que o primeiro e bem menor que o segundo. Embora essa definição de conto seja muito frequentemente utilizada, D’Onofrio (2007, p. 102) rebate essa ideia nos seguintes termos: “Contrariando a opinião de alguns críticos, não podemos considerar a novela como uma história curta, um meio-termo entre o romance e o conto.”. D’Onofrio (2007, p. 102) não somente se refere à novela como genuína representante dos gêneros literários, como exalta os aspectos estruturais que a caracterizam, pois, segundo ele, a novela é “[...] um gênero literário que tem características estruturais e semânticas bem peculiares”, como por exemplo, o enredo de uma novela “é composto por uma pluralidade de histórias encaixadas [...]. Trata-se de uma estrutura aberta, na qual sempre é possível acrescentar mais um episódio, fazer intervir mais uma personagem, deslocar a ação num outro espaço e num outro tempo”.

No entanto, com uma afirmativa que lembra a fala de Moisés (2006), o mesmo D’Onofrio (2007, p. 102) conclui sua explanação: “[...] a novela refugia-se no mundo da fantasia, sem ter em conta o princípio da verossimilhança [...]. As coisas acontecem em conformidade com a psicologia do inconsciente coletivo: a beleza triunfa sobre a feiúra, o amor sobre o ódio, a verdade sobre a mentira, enfim, o bem contra o mal.”. D’Onofrio (2007, p. 102) conclui dizendo que prefere reservar o nome novela tão somente para a “[...] literatura de ficção, produzida em séries, capítulos ou fragmentos [...], narração de histórias fantásticas, idealizadoras da realidade, feita por pedaços, que nos dão a impressão de nunca acabar”. Ou seja, para D’Onofrio (2007), assim como para Massaud Moisés (2006; 2007), a novela

idealiza a vida e ajusta os acontecimentos de acordo com os sinais de interesse ou de enfado de seu público leitor.

Na busca por mais elementos capazes de caracterizar a novela, recorri ao *Dicionário de gêneros textuais*, publicado por Sérgio Roberto Costa (2014, p. 181). Nele, há uma definição para novela que se resume a uma narrativa simples, linear, concisa, centrada em um único desfecho, pouca preocupação com o espaço e personagens excêntricas. Nas palavras dele, novela é:

Assim, por exemplo, a ação, de relativa simplicidade, desenvolve-se em ritmo rápido, concentrado, com tendência a um único desfecho; o tempo é linear, sem desvios bruscos e sem anacronias; o espaço geralmente é obscurecido por uma personagem caracterizada por sua excepcionalidade, turbulência ou caráter incomum. A extensão, nem tão longa quanto o romance (v) e nem tão curta quanto o conto (v.), não é um critério distintivo tão rigoroso. Mais importante neste aspecto é a concentração temática, reforçada por uma estrutura repetitiva, que foge da minuciosa elaboração do romance e, ao mesmo tempo, da propensão restritiva do conto.

Finalmente, tomando por base a obra do professor e crítico literário, Massaud Moisés (2006, p. 112-113), somos levados a concluir que embora represente um gênero genuinamente literário,

A novela, ocupa, do ponto de vista histórico, posição menos relevante que a do conto e do romance. Identifica-se com as manifestações populares de arte, atende aos desejos de aventura com o mínimo de profundidade e o máximo de anestésico: raro se revela, em matéria de requinte estético, às formas em prosa vizinhas. [...] Não significa, porém, que todo romancista seja superior a todo novelista, mas que o nível atingido pelo mais talentoso dos romancistas é sempre superior ao equivalente em matéria de novela. (MOISÉS, 2006, p. 112-113).

A seguir, esboçamos um resumo das características marcantes da novela, de acordo com Moisés (2006, p. 113-114). Primeiramente, a pluralidade dramática: a novela, cuja ação é “essencialmente multívoca, polivalente [...], constitui-se de uma série de unidades ou células dramáticas”, focaliza vários conflitos e “cada um deles apresenta começo, meio e fim”, porém “não se comportam como seres autônomos.” (MOISÉS, 2006, p. 113). A pluralidade pressupõe uma estrutura aberta, de modo que novos episódios possam adicionar-se numa cadeia sucessiva. O princípio da sucessividade indica que “as células dramáticas organizam-se em ordem sequencial [...]”, porém não absoluta, pois “o novelista não esgota por completo o conteúdo de uma unidade para depois efetuar o mesmo com as seguintes [...]”. Os episódios somente se fecham quando o desenlace fatal se torna decorrência obrigatória. Fora daí, continuam abertos, ou parcialmente resolvidos.” (MOISÉS, 2006, p. 114).

Quanto ao tempo, “o narrador pode manejar livremente o tempo”, mas não pode “seguir os passos das personagens desde o nascimento [...]. O tempo da novela é histórico, assinalado pelo relógio ou pelo calendário, ou pelas convenções sociais [...]. O presente é categoria dominante” uma vez que “A ação desenrola-se por inteiro no presente, aqui e agora.”. Por fim, Moisés (2006, p. 116) afirma que “O narrador é onisciente, não esconde que conhece toda a história e que a relata como se lembrasse de um passado indelevelmente presente na memória.”

Sobre o espaço, a pluralidade é uma marca distintiva, ainda que a ação se realize “numa só cidade” (MOISÉS, 2006, p. 117) ou localidade. “Somente interessam os acidentes geográficos onde ocorre algo novo, trágico ou pitoresco”, em razão de que “O dinamismo da novela repele o estático da paisagem: é a ação que desencadeia as peripécias e incita à curiosidade.” (MOISÉS, 2006, p. 118).

Quanto à estrutura, “caracteriza-se por ser plástica, concreta, horizontal, assumindo muitas vezes a perspectiva da terceira pessoa [...]. A intriga prevalece sobre os caracteres [...]; “a vida imaginária sobrepõe-se à vida observada [...]; a veracidade fotográfica [...] não interessa ao novelista; importa-lhe, tendo em vista o entendimento, a virtualidade da fantasia.” (MOISÉS, 2006, p. 118).

A linguagem do gênero novela caracteriza-se “pela simplicidade: a metáfora, quando presente, [...] é de imediata apreensão [...]. O narrador [...] dirige-se ao leitor dum modo direto, sem retrocismos, com o mínimo de sofisticação: entre a chamada linguagem figurada e a própria, decide-se pela segunda.” (MOISÉS, 2006, p. 120). Predominam os diálogos e “A descrição tende a ser menos rara.” (MOISÉS, 2006, p. 121).

Quanto às personagens, no entanto, Moisés (2006, p. 125) explica que em função da

multiplicidade dramática, o número de personagens da novela não conhece limites [...]. Os protagonistas [...] tornam-se numerosos e as personagens secundárias aparecem com frequência [...]. Daí certas figuras apenas funcionarem como paisagem humana ou social [...] estereotipadas, parecem bonecos que de repente começam a se movimentar [...]. As personagens das novelas são planas, [...] carentes de profundidade.

Por fim, a condução da trama é em ritmo acelerado e, por isso, pouco aprofundado. As personagens centrais permanecem por um tempo, mas vão sendo substituídas nos novos episódios. As personagens secundárias aparecem e desaparecem com o final dos episódios. O epílogo, momento conclusivo da novela, da mesma forma que as demais partes, articula-se inextricavelmente à macroestrutura: progredindo numa linha horizontal, graças ao desenrolar cronológico dos episódios. (MOISÉS, 2006, p. 113-132).

CAPÍTULO 02 — O CONTEXTO DA PESQUISA

Correndo o risco de parodiar o que disse Rouxel (2013, p. 67), ao introduzir um capítulo que trata da identidade do leitor, “Podemos, de imediato, perguntar sobre a pertinência de propor a prática a jovens leitores: qual é o interesse de um tal exercício? Quais são seus limites?”, eu me pergunto, agora, diante da questão problema que me conduziu a esta pesquisa: qual é o interesse de tal atividade? Até onde alunos e professores podem chegar a partir desse material pedagógico?

Honestamente, sou tentado a pensar que muitos são os caminhos, mas não me arrisco a afirmar até aonde eles nos conduzem. Tenho convicção, no entanto, que a leitura literária é uma competência imprescindível para o desenvolvimento pleno de um indivíduo, sendo capaz de torná-lo de fato um cidadão em condições de reagir, interagir e interferir positivamente no ambiente ao seu redor.

2.1 — O PROBLEMA E O PÚBLICO-ALVO

Assim que as aulas presenciais retornaram após o isolamento social provocado pela COVID-19, pude constatar que grande parte dos meus alunos dos oitavos anos, embora decodificassem a escrita, demonstravam considerável falta de compreensão dos textos lidos, fazendo apenas leituras superficiais e sem atribuir sentidos aos textos.

Instintivamente, imputei esse desempenho ao longo período de isolamento social provocado pela COVID-19, supondo que as aulas remotas não tivessem oferecido o devido incentivo à leitura. Porém, os dados coletados da edição mais recente do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2018) e da Prova Brasil (SAEB-2019), ambos instrumentos anteriores à pandemia, iniciada em 2020, revelaram que essa realidade não era exclusividade dos oitavos anos do Colégio Estadual onde estava lecionando em 2022, nos arredores da zona central de Londrina. As diversas avaliações externas realizadas indicaram que estudantes dessa faixa etária apresentaram resultados semelhantes em todo o território nacional. Segundo Coutinho (2019), o foco do PISA-2018 foi a leitura e metade dos estudantes brasileiros atingiram menos que o mínimo esperado de proficiência nessa habilidade. A Prova Brasil revelou dados ainda mais preocupantes ao divulgar que apenas

36% dos alunos avaliados em 2019 apresentaram competência de leitura e interpretação de textos adequadas para o final da Educação Básica.

No entanto, tais índices, embora apontem para uma realidade nacional preocupante, não refletem os resultados que tradicionalmente caracterizam o desempenho dos estudantes do colégio para o qual o projeto foi pensado, uma instituição de ensino cujos alunos costumam apresentar números muito acima das médias do município, do estado ou mesmo do país.

O colégio Newton Guimarães está situado nos arredores da zona central de Londrina e conta com quatorze salas de aula, além de uma biblioteca com mais de 25.000 livros, uma sala de vídeo, um laboratório que atende às áreas de Física e Biologia, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala que atende alunos com altas habilidades e demais ambientes necessários como salas de orientação, supervisão, secretaria e direção.

Em 2022, esse colégio atendeu a mil e dezoito estudantes matriculados em três turnos, com turmas que vão do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Há também uma Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) bastante ativa e um recém-fundado Grêmio Estudantil que promete se empenhar na defesa dos direitos dos estudantes.

Em função da necessidade de atendimento híbrido (presencial e remoto) durante o período mais intenso da pandemia de COVID-19, o colégio providenciou acesso à Internet (para os professores) e projetores de vídeo em todas as salas de aula, recursos que continuam disponíveis aos docentes. Além disso, mais recentemente, todas as salas receberam do Governo do Estado um Kit de TV, a nova aposta da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) para levar tecnologia às escolas, os chamados *Educatrons*. O equipamento é composto por um aparelho de televisão de tela plana acoplado a um computador e uma webcam, com conexão à Internet via *wi-fi*.

Segundo o *site* QEdu (2022), especializado em divulgar dados educacionais das instituições de ensino ao redor do mundo, a média dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Newton Guimarães, de acordo com o IDEB de 2019, foi 6,7 e dados coletados pelo mesmo instituto demonstram que a nota em Língua Portuguesa, obtida pelos estudantes desse colégio, na avaliação do SAEB antes da COVID-19 estava aumentando a cada ano, uma vez que em 2015 alcançou 68%, passando para 74% em 2017 e para 83% em 2019, dados que apontavam um progresso gradativo do aprendizado desses adolescentes.

O aprimoramento em Língua Portuguesa verificado até então apontava para uma mudança de padrão desses estudantes, saindo do nível “Proficiente” e entrando no nível “Avançado”, em uma escala que contempla quatro níveis: insuficiente, básico, proficiente e avançado, sendo que este último aponta para estudantes com aprendizado além da expectativa, ou seja, considerados estudantes de alto nível, para os quais se recomendam atividades desafiadoras. Recordando que esses dados foram coletados antes do período de isolamento e das aulas remotas.

A busca por dados que tratam especificamente das práticas de leitura, demonstrou que o perfil dos estudantes dos nonos anos desse colégio, de acordo com o questionário feito pelo SAEB, revela uma realidade que pode explicar o nível avançado anteriormente apontado, pois o QEDu, ao analisar esses dados, verificou que somente 35% dos 169 alunos que responderam ao questionário nunca ou quase nunca leem notícias (jornais, revistas, internet etc.); 46% leem de vez em quando e 18% afirmam que leem sempre ou quase sempre, ou seja, 64% desses alunos leem notícias, mesmo que de vez em quando. Desses mesmos entrevistados, somente 29% declararam que nunca ou quase nunca leem livros que não sejam de matérias escolares, 41% leem de vez em quando e 31% deles afirmaram que leem sempre ou quase sempre, o que surpreende, pois esse resultado representava quase o dobro das médias do município, do estado e do país. Vale a pena lembrar, mais uma vez, que esses índices elevados foram coletados de avaliações feitas com estudantes que frequentavam essa instituição de ensino antes da pandemia, razão por que as dificuldades com leitura e interpretação de textos verificadas no presente foram atribuídas às alterações que esses dois anos de isolamento social acarretaram à população, mudanças que alteraram, entre outras coisas, o rendimento acadêmico dos estudantes.

2.2 — A JUSTIFICATIVA

Uma vez que os dados coletados da edição mais recente da Prova-Brasil pesaram na justificativa da presente pesquisa, cheguei à conclusão que os descritores utilizados para mensurar a competência leitora dos estudantes naquela avaliação serviriam de bons parâmetros para a aferição de possíveis alterações entre o saber inicial e o saber final dos alunos após a aplicação da proposta pedagógica. Embora, a etapa de implementação não tenha sido realizada, o material pedagógico foi construído e é apresentado como proposta de

trabalho que possa auxiliar professores de Ensino Fundamental e, quiçá, venha a ser por eles aplicada.

Dentre esses descritores que julguei servirem de parâmetros para a aferição de possíveis alterações entre o saber inicial e o saber final dos estudantes para os quais esta sequência pedagógica foi pensada, selecionei alguns dentre aqueles incorporados às habilidades exigidas pela Prova-Brasil (BRASIL, 2021, p. 139-140), a saber:

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. (BRASIL-SAEB, 2021, p. 139-140).

No que tange à formação de leitores no ambiente escolar, é fundamental que como educadores estejamos cientes de nosso papel nesse processo, pois as informações coletadas das pesquisas publicadas pelos autores que serviram de embasamento para esta pesquisa, levam a crer que, embora a formação de um leitor proficiente demande considerável empenho do próprio leitor, como evidenciam as habilidades elencadas há pouco, o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura pode estar diretamente associado às estratégias de leitura que aplicamos em sala de aula. Como afirmam Silva e Silveira (2013, p. 93), “O leitor proficiente

não nasce pronto; tal condição é consequência da atmosfera leitora reinante no seu contexto social, principalmente, no que diz respeito à escola e, essencialmente, à sala de aula.”

A escolha de um texto de literatura juvenil como motivador deste projeto se justifica porque ele apresenta uma ampla variedade de elementos culturais e psicológicos que compõem o imaginário infantil e juvenil. Além do mais, esses elementos culturais e psicológicos resgatam memórias afetivas, abrindo espaço para que, em seu momento de leitura, os estudantes associem suas novas descobertas muito mais à satisfação pessoal com o aprendizado do que com pretensões meramente pedagógicas. De acordo com Silva e Silveira (2013, p. 93),

Se somente a leitura para a fruição/literária, de características sensorial, linear, criativa, não basta para a formação do leitor proficiente, sem ela, dificilmente o sujeito apropriar-se-á de tal proficiência; por isso, na escola, urge repensar concepções e redimensionar práticas vigentes quando se trata desse tipo de leitura.

Em comunhão com a afirmação das pesquisadoras, depreende-se que a literatura juvenil pode despertar para a discussão de diversas temáticas que tocam a humanidade, por meio das quais se propõem questionamentos que conduzam os alunos à reflexão sobre vivências, relações humanas, explicações de acontecimentos passados e justificados nas narrativas, despertando para a consciência crítica e abrindo caminhos para a formação humana.

Visando ao trabalho com a leitura e o letramento literário a partir da literatura juvenil, busquei respostas para a seguinte questão: quais alternativas teórico-metodológicas podem ser empregadas em sala de aula para o desenvolvimento da competência leitora e de interpretação de textos entre os estudantes dos oitavos anos?

Para desenvolver práticas reais e significativas de leitura, segundo Cosson (2009, p. 23), “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Uma vez que, como educadores, adotemos essa postura, é fundamental que tenhamos em mãos instrumentos pedagógicos que nos ajudem a reverter os índices constrangedores apontados por aquelas avaliações.

O foco da presente pesquisa é o letramento literário e o desenvolvimento da capacidade leitora e de interpretação de textos entre os estudantes dos oitavos anos, e explicita de forma concisa e objetiva a relevância da leitura de textos literários infantis e juvenis para o letramento literário em sala de aula. A pesquisa pressupõe que a proposta de letramento literário de Cosson (2009, p. 120), que visa à formação de um leitor “[...] cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário [...]”, seja um caminho para

os estudantes alcançarem os resultados almejados. Segundo Cosson (2009, p. 120), ser leitor literário é “[...] posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos”. Cosson e os demais defensores do letramento literário não estão sozinhos nessa linha de pesquisa. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que práticas de leitura com demandas crescentes oferecem ao estudante uma oportunidade para vivenciar uma experiência individual com o texto, de tal maneira que sua interpretação de texto seja aprimorada e seu repertório linguístico ampliado:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 75)

Renomados autores corroboram esse discurso e argumentam em favor da leitura literária como alicerce para as propostas de letramento literário no ambiente escolar, considerando que o letramento literário promovido pela escola se diferencia da leitura literária que o indivíduo faz fora dela, pois, embora a leitura pareça ter um caráter individual, consideramos relevante recordar que “a condição de leitor autônomo está diretamente associada às estratégias aprendidas durante as vivências escolares” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 100).

De acordo com Guanchez (2011, p. 125), o desenvolvimento das competências leitoras está intrinsecamente ligado a uma noção de leitura como prática social com implicações diretas no desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico dos educandos:

[...] estamos convencidos de que el desarrollo de las competencias lectoras (como proceso de lectura) sólo pueden lograrse a partir de un trabajo sostenido y permanente (sistemático en todos los niveles) que implique una noción de la lectura como una práctica social (sociocultural) con definitiva influencia en el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico de nuestros estudiantes.¹

Assim como Guanchez, também cheguei à conclusão que o desenvolvimento das habilidades de leitura é fruto de um processo que demanda um trabalho contínuo e permanente e, portanto, não se resolve com uma atividade pontual de letramento, pois como já foi dito, trata-se de uma proposta de leitura como uma prática social com implicações diretas no desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico dos nossos educandos. No entanto, essa iniciativa representa um passo relevante na caminhada para a reversão dos

¹ Tradução nossa: “[...] acreditamos que o desenvolvimento das competências leitoras (como processo de leitura) só pode ser alcançado através de um trabalho sustentado e permanente (sistemático em todos os níveis) que implica uma noção de leitura como uma prática social (sociocultural) com influência no desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico dos nossos estudantes.”

índices que têm preocupado um bom número de educadores no que se refere à competência leitora.

Tanto o discurso de Soares, quanto o de Guanchez, embora não tratem unicamente da literatura e da formação de leitores, estão alinhados com o discurso de Cosson, contribuindo para a defesa de um projeto sistemático que vise ao desenvolvimento da competência leitora e da interpretação de textos em ambiente escolar.

As contribuições do professor e pesquisador Rildo Cosson (2009), que além do aparato teórico, nos beneficiam com sugestões de estratégias metodológicas a partir de práticas observadas em suas pesquisas, têm se destacado no campo das produções teóricas brasileiras sobre o tema. As discussões sobre o letramento literário neste trabalho estão fundamentadas maiormente em seus estudos.

Todavia, a produção de uma sequência didática fundamentada em tais estratégias encontrou barreiras a serem transpostas, pois existem alguns agravantes, tais como os ditames dos programas que determinam a seleção de textos oferecidos pelas bibliotecas escolares, bem como as condições limitadas e precárias oferecidas para a leitura literária em muitas das nossas escolas, que vão desde a ausência de um espaço apropriado para a leitura até a escassez de acervo. No colégio para o qual o projeto foi pensado, aparentemente essas questões não deveriam ser motivo de preocupação, no entanto se faz necessário esclarecer que embora haja um espaço destinado à leitura, ele é pequeno e não atende plenamente à demanda. Além disso, o acervo da biblioteca desse colégio, ainda que volumoso, disponibiliza poucos exemplares de cada título oferecido e boa parte desse material é voltado para sextos e sétimos anos ou para o Ensino Médio, restando uma quantidade limitada de opções direcionadas ao nosso público-alvo.

Mantendo a sintonia com Lajolo (2011), a partir da leitura de um texto da literatura juvenil, proponho questionamentos que levem o leitor ao que Cosson (2009) chamou de “uma prática social” da leitura, de tal forma que a interação do aluno com o texto se configure como processo de construção dos sentidos e não apenas como pretexto para o estudo de normas ou nomenclaturas.

Admitindo que atividades estratégicas de leitura, com texto de literatura juvenil, sejam eficientes para promover melhorias no desenvolvimento da competência leitora e de interpretação de textos e com o propósito de desenvolver essas competências entre estudantes dos oitavos anos, apresento os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa: a) propor estratégias de leitura e de letramento literário que promovam a interação significativa entre o

leitor e o texto literário; b) demonstrar que a literatura juvenil apresenta não somente os elementos necessários, mas os elementos ideais para promover satisfatoriamente o letramento literário entre os estudantes dos oitavos anos; c) verificar o quanto é viável promover o letramento literário a partir de obras selecionadas e oferecidas pelo Ministério da Educação através do PNLD.

As estratégias de leitura postuladas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC apontam os resultados almejados ao se introduzir uma sequência didática com foco na capacidade de leitura e de interpretação de textos. Portanto, os objetivos desta proposta de sequência didática são: permitir aos educandos dos oitavos anos um contato mais amplo e significativo com a leitura literária voltada para o público juvenil, despertando neles o interesse pelo texto literário e abrindo caminhos para que exercitem, especialmente, as seguintes habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2017, p. 157)

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 159).

O desenvolvimento dessas habilidades apontadas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 157; p. 159) implica o desenvolvimento de outras habilidades, como as propostas pela própria BNCC (BRASIL, 2017, p. 74; p. 87) e incorporadas às habilidades e/ou descritores da Prova-Brasil (BRASIL, 2021, p. 139-140). Segundo Maldonado (2018a, p. 02), ambas as habilidades indicadas pela BNCC e aqui priorizadas, são contempladas pela obra *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*. Adotados esses mesmos descritores/habilidades como referência, procuro propiciar aos estudantes oportunidades para exercitar as seguintes habilidades:

- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. (BRASIL, 2017, p. 74)
- Inferir ou deduzir informações implícitas. (BRASIL, 2017, p. 74)
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. (BRASIL, 2017, p. 74)

- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. (BRASIL, 2017, p. 74)
- Apreender os sentidos globais do texto. (BRASIL, 2017, p. 74)
- Reconhecer/inferir o tema. (BRASIL, 2017, p. 74)
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 74)
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BRASIL, 2017, p. 87)
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

CAPÍTULO 03 — OS OBJETOS DE LEITURA

A metodologia a ser utilizada constitui-se na proposição de uma sequência didática inspirada nas quatro etapas da sequência básica de leitura, proposta por Cosson (2009), composta pela motivação, introdução, leitura e interpretação, conduzida de forma a levar o estudante a uma experiência individual consigo mesmo e com o mundo que o cerca, tal como preconizado pelas DCE – Diretrizes Curriculares Escolares da rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE, 2008, p. 57), para as quais:

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros.

3.1 ETAPA DIAGNÓSTICA

O conto “Uma vela para Dario”, selecionado para introduzir o questionário diagnóstico “B”, é uma das obras-primas de Dalton Trevisan e foi publicado pela primeira vez em *Cemitério dos elefantes* (Rio de Janeiro: Record, 1964) e depois disso passou a fazer parte de várias outras coletâneas e antologias. Neste material, foi utilizada a versão que saiu em *Vozes do retrato*: quinze histórias de mentiras e verdades, publicado em 1993. Com foco narrativo em terceira pessoa, o conto não é longo, ocupa somente duas páginas. Nessa edição contém 604 palavras, ou seja, usando a fonte Times New Roman 12 caberia perfeitamente em uma única página de papel sulfite tamanho A4.

A narrativa conta a história de Dario, um homem de meia idade, bem vestido, que anda a pé pela calçada de uma rua qualquer quando sofre um mal súbito. Os transeuntes o socorrem, mas pouco realizam para ajudá-lo. Na verdade, cada vez que alguém faz algo por ele, como afrouxar-lhe a gravata ou o cinto, tentar descobrir seu endereço ou seu nome, algum pertence pessoal de Dario desaparece: carteira, aliança, cinto, sapato, cachimbo, gravata... Enquanto isso, o homem agoniza. Alguns tentam socorrê-lo, mas ninguém quer se comprometer o suficiente. Finalmente, o homem é largado na calçada, sem vida e despojado

de todos os seus pertences. Um menino, negro e descalço, acende uma vela e as pessoas simplesmente retornam às suas vidas rotineiras.

Nesse conto, o narrador é onisciente, uma vez que, como explica Reuter (2002, p. 76), “[...] sua visão e sua percepção não são limitadas pela perspectiva de uma personagem”, no entanto, a impressão que se tem é de que ele apenas observa, se neutraliza ao contar a história. Reuter (2002, p. 80) diz que é como se “[...] o universo, as ações e as personagens se apresentassem diante dos nossos olhos sem o filtro de nenhuma consciência [...]”, ou seja, “[...] como se o narrador, testemunha ‘objetiva’, soubesse menos que as personagens e, por isso, pudesse fornecer apenas algumas informações ao leitor.”. O efeito sobre o leitor é como se ele mesmo estivesse ali, observando a cena enquanto tenta descobrir o que está havendo:

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta à outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado. (TREVISAN, 1993, p. 25).

O conto “Eis a primavera” foi selecionado para introduzir o questionário diagnóstico “C”; a primeira publicação foi em *O rei da Terra* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972) e depois disso também reapareceu em diversas coletâneas. Neste material, novamente foi utilizada a versão que saiu em *Vozes do retrato: quinze histórias de mentiras e verdades*, de 1993. Como é da característica do autor, o conto é curto, escrito em linguagem concisa, direta e ágil. Narrado em terceira pessoa, à semelhança do anterior, este conto contém 566 palavras e, usando a fonte Times New Roman 12, igualmente se ajustaria a uma única página de papel sulfite tamanho A4. A exemplo de “Uma vela para Dario”, a narrativa apresenta os dramas de pessoas que vivenciam uma realidade desprezível e cruel, circulando entre o anseio por um instante de felicidade e uma realidade crua e desumana capaz de frustrar e aniquilar qualquer raio de esperança.

A leitura desse conto de Trevisan coloca diante do leitor um não se quê que o fascina, o seduz e que Matias (2014, p. 50-51) chama de encantatório:

O encantatório de *Eis a primavera* reside justamente na sua capacidade de provocar o imaginário do leitor a partir do impacto causado pela trama: o abandono dos doentes terminais à sua própria sorte, como se fosse um fardo pesado demais.

“Eis a primavera” narra a história de João que, desenganado pelos médicos, sai do hospital para morrer em casa. Durante os três meses de inverno, o homem vive em agonia, dor

e sofrimento. Sua mulher e sua filha não suportam o mau cheiro das feridas e das fezes. Pedro, irmão do moribundo, é o único que o ajuda a aplacar as dores, administrando-lhe analgésicos, aplicando a sonda, trocando-lhe a roupa de cama e o pijama. Na ausência do irmão, João, abandonado pela mulher e pela filha, fica isolado no quarto, envolto pelo odor repugnante. Tudo o que João podia fazer era esperar pela primavera, pois como ele mesmo dizia, com o sol ele ficaria bom. A primavera, ao contrário do triste inverno que João atravessava, era símbolo de esperança, de recomeço e até de cura, porém, para ele, a chegada da primavera acabou por representar outra espécie de lenitivo, pois com a chegada dela, João finalmente descansaria em paz.

Nesse conto, intensamente dramático, a tradicional supremacia masculina na relação conjugal é posta em xeque. Definitivamente, o lado frágil da relação foi realocado e João se vê totalmente à mercê dos caprichos da própria esposa. Uma vez que a filha compartilha das reações e atitudes tomadas pela mãe, como nos momentos em que o quarto exala um odor extremamente desagradável, a fragilidade do poder paterno se torna patente. Exceto nos momentos em que João está sob os cuidados do irmão, Pedro, só se vê o abandono e o descaso familiar.

Em seus momentos finais, antevendo o que estava para lhe acontecer, numa tentativa derradeira de protesto, ativando um fragilizado mecanismo de defesa, João sussurra ao irmão o seu último pedido: “Depois que eu... Não deixe que ela me beijel!” (TREVISAN, 1993, p. 18).

Um traço bastante explorado por Dalton Trevisan, a ponto de muitos estudiosos como Waldman (1997, p. 139) associarem o conto de Trevisan ao haicai, é a “limitação de extensão e síntese do conto”. De acordo com ela, há “[...] um traço que atravessa a obra de Dalton Trevisan: a condensação”. Outro pesquisador, José Castello, estende essa característica inclusive para o vocabulário utilizado pelo contista curitibano.

Segundo Castello (2005, p. 04), “seus contos são secos, em linguagem substantiva e antiliterária, e se notabilizam pelas expressões populares e, muitas vezes, chulas. [...] Ele gosta de dizer que o vocabulário com que escreve, não ultrapassa as 80 palavras”. E Waldman (2012, p. 06), incansável pesquisadora da obra de Dalton Trevisan, amplia ainda mais esses dados: “Para alcançar a condensação, Dalton subtrai, ‘enxuga’ frases, trechos de contos, reescritos algumas vezes em novas edições.”

Sobre as motivações estéticas no que se refere à “limitação de extensão e síntese do conto” de Trevisan, Waldman (1997, p. 149) conclui:

Mas é nesse lugar de dúvida e de impasse, que vamos permanecer. Se ao haicai subjaz o conto, e se ao conto subjaz a poesia, somos sempre devolvidos ao espaço híbrido e incômodo preenchido precariamente por um mínimo múltiplo que atravessa a obra de Dalton Trevisan, mas que não se deixa classificar de forma absoluta.

3.2 TIRINHA

De acordo com Dionísio (2014, p. 41), “Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes”. Exatamente por isso, resolvi incluir tirinhas em minha proposta de sequência didática, embora seja do meu conhecimento que, por muito tempo, esse gênero textual foi tratado como nocivo ao leitor ou, como descreve Silva (2007, p. 11), “[...] objeto de leitura pernicioso e alienante por diversos intelectuais, portanto banido da esfera educativa.”

Ainda me recordo de que, quando adolescente, em meados da década de 90, gastei muitas horas em busca de jornais e revistas usados à procura desse gênero que se apresentava diante de mim de maneira tão “espontânea e intuitiva”, para empregar as palavras de Silva (2007, p. 11). Era um momento único, de pura diversão quando eu e meus amigos de infância encontrávamos alguma tirinha que ainda não havíamos lido.

Naqueles tempos áureos, importava-nos apenas a leitura, não havia preocupação alguma com os expedientes utilizados pelo autor para nos levar ao riso, às lágrimas, à reflexão ou a um posicionamento crítico sobre qualquer questão social.

Com o decorrer do anos, bastava o folhear de algumas páginas dos livros didáticos de Língua Portuguesa para que fossem encontradas tirinhas em abundância. Elas começaram a aparecer com frequência a fim de introduzir propostas de redação e para servir de material de apoio para interpretação de textos ou mesmo como pretexto para desenvolvermos exercícios gramaticais. Agora, em pleno século XXI, as tirinhas ainda continuam sendo encontradas, inclusive nas provas de grande envergadura, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, vestibulares, Prova Brasil, Prova Paraná, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e outras semelhantes.

A presença prolífera desse gênero em sala de aula não significa necessariamente que o seu potencial esteja sendo bem aproveitado, especialmente do ponto de vista do letramento literário. De modo análogo à prática facilmente verificada em muitos livros didáticos com

relação ao emprego de fragmentos de textos literários. A tirinha, de acordo com Barbosa (2009, p. 66), raramente tem sido bem empregada em ambiente escolar, porém, cabe a nós, professores, dar um fim a essas práticas e conduzirmos nossos estudantes a uma leitura mas profunda que resulte em um posicionamento crítico sobre os temas tratados, pois, como Silva (2007, p. 13-14) alerta,

As tiras, de uma maneira geral, utilizam muitos recursos icônicos que remetem ao plano das ações de uma forma distinta das narrativas que utilizam somente a linguagem verbal. Nelas não há um narrador explícito que conduz o leitor a construir uma imagem dos personagens e do cenário por meio de palavras. No lugar de textos regulados por signos verbais, temos a projeção de enunciados constituídos pela associação de dizeres com a representação icônica do contexto de sua enunciação.

A fim de evitar a confusão com o gênero história em quadrinho - HQ, de onde advém o gênero ao qual nos referimos como tiras ou tirinhas, adotamos, na presente pesquisa, a conceituação de tirinhas oferecida por Mendonça (2002, p. 199), que as apresenta como segue:

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras-piadas, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens [...].

De acordo com Barbosa (2009, p. 66), “Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa.”

Em consonância com o pensamento de Barbosa (2009), o trabalho de Carvalho (2021, p. 31) avança que os gêneros multimodais como a tirinha podem “contribuir para a construção de um leitor mais ativo e, conseqüentemente, mais crítico. As tirinhas como pertencentes a essa modalidade de texto podem ser utilizadas com vistas a atingir tais objetivos”, objetivos que dialogam harmoniosamente com o postura das DCEs de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (2008, p. 50) quando afirmam que

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos).

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), apontavam para o mesmo caminho ao afirmar que

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

As tirinhas representam muito bem esses “outros” gêneros que “aparecem com maior frequência na realidade social dos nossos alunos bom como do universo escolar”, pois sendo multimodais, requerem do estudante uma leitura que se aprofunde não só no que lhe oferece o recurso verbal, mas também o visual.

A BNCC (2017, p. 141), ao tratar dos “gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental”, reafirma os mesmos caminhos já apontados pelos outros órgãos:

A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p. 141)

Ao introduzir atividades com contos, tirinhas e novela para a proposição de um material pedagógico, estou convicto de que me coloquei em conformidade com todos os pesquisadores que me servem de base teórica, inclusive com o que é postulado pela BNCC ao definir o campo artístico-literário para as práticas de linguagem.

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 96).

Nesse contexto, foram escolhidas as tirinhas da Turma do Armandinho, um menino de cabelo azul que tem um sapo como bichinho de estimação e um divertido grupo de amigos, dentre eles, se destacam sua irmã Fê (Fernanda), Camilo e Pudim. Os adultos sempre são representados por uma dupla de pernas altas, inclusive o pai e a mãe de Armandinho. Criada por Alexandre Beck, a personagem apareceu pela primeira vez em 2010, no *Diário Catarinense* e apresenta um posicionamento muito questionador e crítico a respeito de tudo o

que acontece em seu entorno. Atualmente, as tirinhas da turma do Armandinho podem ser facilmente encontradas em diversos *sites* da *Internet*, principalmente no *Facebook*, onde o artista mantém a uma página, hospedada no seguinte endereço: <https://pt-br.facebook.com/tirasarmandinho/>. Acesso em: 26 maio 2022.

Armandinho é uma criança questionadora e em seus diálogos com os amiguinhos, mas principalmente com os adultos, ainda que refletindo a simplicidade da linguagem infantil, promove a discussão sobre questões relevantes para a sociedade. As tiras da turma do Armandinho apresentam temas polêmicos sobre questões sociais. Para este projeto, oito delas foram selecionadas, de acordo com a temática.

Figura 1: Pré-conceito



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/3820197148025563>. Acesso em: 26 maio 2022.

Na primeira, se combate o preconceito racial, implícito no comportamento de Pudim, a personagem acusadora, que desconsidera evidências como o pedido de desculpa de Armandinho e o fato de esse colega estar vestindo o casaco que teria sido roubado e aponta para Camilo, cuja única “atitude suspeita” é o fato de ser negro, reafirmando um estereótipo historicamente imputado a todo um grupo social.

Figura 2: Privilégio branco



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/3820743271304284>. Acesso em: 26 maio 2022.

A segunda tirinha apresenta uma variação do tema tratado na primeira, o qual fica evidente no comportamento preventivo de Camilo, o menino negro, denotando a frequência com que o garoto costuma ser vítima de preconceitos e perseguições em função da cor de sua pele. Na tirinha 02, contrariando o argumento lógico do colega, o menino carrega consigo a nota fiscal da bicicleta em que está andando, mais uma vez implicando a frequência com que tem sido vítima de discriminação, inclusive por aqueles que deveriam protegê-lo das injustiças, a exemplo do policial à sua frente. O mesmo se dá com as tirinhas 03 e 04.

Figura 3: Força policial e insegurança



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/3819493748095903>. Acesso em: 26 maio 2022.

A tirinha 03 retoma a situação já explorada na tirinha 02. Camilo entende que a presença do policial pode ser perigosa para ele, pois as pessoas veem um menino branco correndo atrás de um menino negro, a cinemática implica perseguição a um marginal tentando escapar da cena de um crime; invertidas as posições, a imagem que se tem é a de uma pessoa em fuga e perseguida por um marginal. De qualquer modo, Camilo estaria em situação complicada, pois em função de um preconceito arraigado, garotos de sua etnia sempre correm o risco de serem confundidos com um marginal. Ao contrário de Camilo, que se sente totalmente inseguro com a presença do policial, Fê aparenta um estado de plena tranquilidade, o que só ocorre porque Camilo é negro e Fê é branca.

Figura 4: Pré-julgamento



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/3820587211319890>. Acesso em: 26 maio 2022.

Na tirinha 04, enquanto os colegas (brancos) brincam tranquilamente na água, Camilo (negro) ainda está na areia, cercado por pessoas adultas. A fala do menino sugere resposta a uma pergunta inquisidora: “Essa bolsa é sua?”. O fato de o menino ser negro deixa implícita, mais uma vez, a frequência com que ele é abordado em situações semelhantes por puro preconceito. Além disso, a fala “sim senhor...”, com reticências no final, aponta para uma atitude de humildade, de submissão, derivada de constrangimento e de opressão.

Figura 5: Intertexto — Nelson Mandela



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/3374353115943304>. Acesso em: 26 mai. 2022.

A tirinha 05 estabelece uma intertextualidade com um trecho conhecido de um dos discursos de Nelson Mandela, imortalizado como líder dos opositores ao Apartheid e considerado o principal símbolo da luta contra a segregação racial na África do Sul. É dele a frase: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, origem ou religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Embora a fala de Mandela discorra sobre o ódio, de modo implícito, retoma o tema já tratado nas tirinhas anteriores.

Figura 6: Intertexto — Paulo Freire



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/d41d8cd9/2182868295091798/>. Acesso em: 26 maio 2022.

Na sexta tirinha há uma variação do tema, ampliando a questão para além do preconceito racial e do ódio, abordando outras formas de perseguição e opressão, como o

bullying, por exemplo. A sequência das imagens aponta para uma herança cultural que dificilmente será rompida a menos que uma força externa quebre o ciclo vicioso. Nesse caso, a esperança está em uma educação libertadora em oposição a uma educação opressora. Destaque-se a importância da educação para a construção de uma sociedade não violenta. Nessa tirinha em que se sobressai a função intertextual da linguagem, não há a presença de Armandinho, mas de uma criança que, de modo genérico, poderia refletir experiências vivenciadas pelo próprio leitor em diferentes fases de sua formação.

Figura 7: *Bullying* não é divertido



Fonte: <https://m.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1431653844486464.100005065987619/974214242623882/>. Acesso em: 26 maio 2022.

O ponto de vista apresentado na sétima tirinha está vinculado a uma exposição argumentativa que abre ocasião para uma reflexão sobre a relação ideal entre indivíduos, de tal forma que não haja espaço para qualquer manifestação de preconceito ou de *bullying* em nenhuma de suas formas. A tirinha também faz referência à utilização do cômico como disfarce para expressar preconceitos. Naturalmente, a linguagem utilizada caracteriza-se como representação de uma linguagem infantil que foi filtrada, repensada e articulada a partir do olhar de um observador adulto, cuja intenção é levar seu leitor à reflexão.

Figura 08: Relação entre preconceito e ignorância



Fonte: https://www.educabras.com/redacao/pormenor/vestibular/redacao_unioeste_2015 Acesso em: 27 jun. 2022.

A fala madura e bem posicionada do garoto sugere que essa não foi sua primeira experiência com esse tipo de situação e que alguém em outros momentos já o ajudou a lidar com esse tipo de situação, provavelmente seus pais ou responsáveis. Além disso, a maneira compenetrada com que Fê e Armandinho ouviram e ajudaram o garoto que foi alvo de violência sugere que aquele foi um momento de reflexão para os dois.

A temática abordada por essas tirinhas encontra eco nas obras que foram selecionadas para este projeto, tanto nos dois contos de Trevisan, trabalhados nos diagnósticos B e C, quanto na novela *A face oculta*: uma história de *bullying* e *cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado.

A obra de Maldonado, bem como os contos e as tirinhas que há pouco foram mencionados tecem um diálogo justamente no que se refere à temática, uma vez que *A face oculta*: uma história de *bullying* e *cyberbullying* propõe não somente uma reflexão, mas uma mudança de atitude, de postura do indivíduo diante da violência gerada pelo *bullying* e pelo *cyberbullying*.

O ponto alto da obra *A face oculta* é justamente a sua temática, que propõe não somente uma reflexão, mas uma mudança de atitude, de postura do indivíduo diante da violência gerada pelo *bullying* e pelo *cyberbullying*. Além do *bullying* em suas diversas facetas, há ainda uma diversidade de temas que poderiam ser abordados a partir dessa obra: organizações familiares diversas; relações pais e filhos; separação dos pais; pais superprotetores e/ou ausentes; homofobia; gordofobia; "nerdfobia"; questões de gênero (papéis femininos e masculinos); importância da amizade, e tantos outros. Maldonado, em sua obra, contempla as oito facetas mais conhecidas desse comportamento nocivo à sociedade, principalmente entre crianças e adolescentes, de acordo com o que é explicitado pela lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015:

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológico: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (BRASIL, 2015, p. 01).

O livro *A face oculta* oferece uma variedade de exemplos de situações que podem caracterizar as mais variadas facetas do *bullying*. O que ocorre com Elisa, quando Marcelo, seu meio-irmão, intencionalmente derrubou o sorvete dela no chão, pode ser classificado como *bullying material*. O texto de Maldonado (2018, p. 22) registra o ocorrido da seguinte forma: “Quando, finalmente, escolheu o de maracujá e começou a saboreá-lo, Marcelo, que já estava acabando o seu, discretamente esbarrou no braço dela, fazendo o sorvete cair no chão.”. O que Marcelo e seus colegas costumam fazer no condomínio onde moram representa não somente o já citado *bullying material*, mas uma outra faceta do *bullying* que pode ser definida como *bullying psicológico*, uma vez que além de destruir o patrimônio do condomínio, ao tocar o terror, os garotos intimidam, causam medo e raiva. Observe como Maldonado registra essa ação dos garotos:

No grande condomínio com três blocos de apartamentos onde morava com a mãe, Vítor e Elisa, Marcelo e mais cinco amigos “tocavam o terror”, implicando com as crianças na piscina e nos brinquedos do parque, derrubando as lixeiras e deixando a sujeira espalhada no chão para, escondidos, se divertirem vendo a raiva dos faxineiros falando palavrões enquanto limpavam a área uma vez mais. (MALDONADO, 2018, p. 23).

O próprio Marcelo, aos 8, 9 e 10 anos fora vítima de uma faceta do *bullying* que poderia ser classificada como *bullying verbal*, uma vez que havia insultos, xingamentos e apelidos pejorativos. A autora registra o ocorrido nas seguintes palavras:

8, 9, 10 anos, e a história se repetia, Marcelo sempre excluído do futebol na hora do intervalo por não saber jogar direito, apelidado de “perna de pau” — também por ser magro, com as pernas compridas e finas —, sem coragem para reagir e enfrentar os valentões, a raiva se acumulando dentro dele. Essa raiva ele descarregava nos irmãos pequenos, feliz por sentir que saía vitorioso das batalhas com eles, mesmo quando ficava de castigo. (MALDONADO, 2018, p. 26).

No capítulo “Os ataques continuam...” (MALDONADO, 2018, p. 43-51), encontram-se vários relatos de *bullying*. Henry, por exemplo, em uma única sequência é estigmatizado de vários modos. Primeiramente, o garoto sofre os chamados *bullying moral*, quando as pessoas difamam, caluniam ou disseminam rumores e *bullying sexual*, também conhecido como “homofobia”, que é quando a pessoa sofre discriminação ou preconceito em função de sua orientação sexual. Ao mesmo tempo, Henry também é vítima da “nerdfobia”, que nada mais é do que o preconceito contra pessoas que vão bem nos estudos e gostam de atividades mais intelectuais do que físicas.

O texto de Maldonado (2018, p. 44) registra essas atitudes preconceituosas com as seguintes palavras: “— Irado! O veadinho vai ter um ataque! É bom pra ele deixar de ser nerd gay, ridículo, combinando a cor da bermuda com a camisa, o cabelinho todo penteadinho, sentadinho na primeira fila, puxando o saco dos professores. Ele merece!”. O capítulo intitulado “Ameaças e novas ideias” (MALDONADO, 2018, p. 65-72) começa com as seguintes palavras: “Depois do intervalo, de volta à sala de aula, Henry viu um bilhete na cadeira em que ia se sentar, escrito em letras vermelhas: ‘Da próxima vez que se queixar pra mamãe, eu vou quebrar você de verdade, seu veadinho escroto!’”. Num único parágrafo, ameaças, insultos, intimidação... Além das variações de *bullying* já mencionadas, fica evidente que o mesmo garoto também é vítima do *bullying físico*, o que se confirma em outras passagens no decorrer da narrativa, como

— Cara, o lance é o seguinte: eu consegui convencer o Gil a provocar uma briga com o Henry no pátio e imobilizá-lo com uma “gravata”. Enquanto isso, você filma a cena no meu celular. Depois a gente coloca na rede e encaminha para todo mundo, só pra gozar com a cara do moleque! (MALDONADO, 2018, p. 44).

Henry, continuamente, era vítima de praticamente todo tipo de *bullying*. Além das facetas há pouco identificadas, o texto (MALDONADO, 2018, p. 54) evidencia ainda que o menino era constantemente ignorado pelos colegas, isolado do grupo e excluído das atividades sociais. Essas atitudes, infelizmente, caracterizam o *bullying social*. Maldonado registra essas agressões com as seguintes palavras:

— Se eu tivesse o jeitinho dele e falasse com aquela voz, a galera ia fazer o mesmo comigo, com certeza! Além de gay, é nerd, todo certinho, só três meninas conversam com ele, nenhum garoto chega perto. Ele merece, mãe, a gente não atacou assim, do nada! (MALDONADO, 2018, p. 54).

Bruna é outra personagem que sofre vários tipos de *bullying*. De acordo com a narrativa, essa garota era vítima de “nerdfobia” e gordofobia, que é quando a pessoa é tratada com preconceito simplesmente por estar acima do peso ideal ou mesmo por ser obesa. Além disso, o *bullying verbal* *bullying moral* é narrado com as seguintes palavras:

Ligou para Bruna, que havia sido atacada por duas meninas da turma que a invejavam por ser a queridinha dos professores. As meninas tinham sido cruéis, chamavam-na de baleia, cochichavam e riam quando ela passava pelos corredores, espalharam boatos para que Bruna ficasse mal perante as amigas e os professores. (MALDONADO, 2018, p. 30-31).

Por último, o *bullying virtual*. É o que ocorre durante grande parte da narrativa com Luciana, a protagonista. Basta folhear as páginas para encontrar exemplos chocantes, como este “Aviso de mensagem de texto no celular: ‘Comeu muito no jantar, gorda? Cuidado, barriga cheia dá pesadelo!’” (MALDONADO, 2018, p. 35). Nesse caso, além do *bullying* propriamente dito, essa ação também caracteriza a chamada “gordofobia”. O pensamento de Luciana, registrado no capítulo seguinte, demonstra o quanto esse tipo de *bullying* pode ser devastador: “‘Acho que é assim que as vítimas de um ataque terrorista se sentem: não sabem quem é o inimigo, nem quando ocorrerá o próximo ataque nem de onde ele partirá’. Insegurança total. E medo, muito medo.” (MALDONADO, 2018, p. 37).

Naturalmente, não é possível que haja um estudo aprofundado de todas essas questões em uma única proposta de sequência pedagógica, portanto, entendemos que cada professor fará as adequações que julgar pertinentes ao fazer uso da sequência pedagógica.

3.3 A FACE OCULTA: UMA HISTÓRIA DE *BULLYING* E *CYBERBULLYING*

Ao vasculhar a biblioteca escolar por obras que atendessem às particularidades do deste projeto, deparei-me com algumas circunstâncias às quais foi necessário me adequar: a biblioteca do colégio Newton Guimarães realmente possui um grande acervo, porém a maioria das obras literárias voltadas para o público desejado apresenta uma quantidade de exemplares que não atende a todos os envolvidos no projeto e um dos critérios de seleção da obra foi justamente esse: haver, na biblioteca escolar, número suficiente de exemplares para que todos os alunos pudessem, individualmente, ter o texto em mãos. Desse modo, recorri ao material fornecido pelo PNLD literário em busca de uma obra voltada para o público juvenil. Advindas desse programa, percebi a existência de poucas obras com número suficiente de exemplares. Foram encontrados, na biblioteca do colégio onde o projeto seria aplicado, 90 exemplares do livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, uma das principais razões por que ele foi selecionado para o projeto.

Confesso que fiquei receoso, a princípio, ao perceber que estava optando por uma obra selecionada pelo PNLD. Minhas ressalvas ao Programa do Governo se justificam por pelo menos três motivos. Primeiramente, como explica Tolentino (2020, p. 42),

Por sua abrangência e volume de recursos financeiros envolvidos, as compras governamentais acabam por orientar, em grande medida, a produção editorial para crianças no Brasil. Com alguma segurança, podemos

dizer que os editores de livros para esse público investem grande parte de seus esforços na publicação de livros que atendam às demandas dos editais que regulam as compras governamentais.

Tolentino (2020, p. 64) esclarece que embora o Governo aponte “conteúdo literário”, “qualidade em ilustração e encadernação”, “adequação à faixa etária dos alunos”, “baixo custo das obras”, bem como “o cuidado para não se repetirem autores e editoras”, os critérios de seleção do acervo são vagos e inconclusivos, uma vez que o edital não oferece explicações que detalhem esses critérios. Na verdade, há pouca, para não dizer nenhuma diferença entre os critérios utilizados para a aquisição dos livros didáticos (PNLD) e os que servem de orientação para a aquisição dos livros literários (PNLD Literário), o que levanta uma questão: esse é um projeto do governo para a aquisição de literatura juvenil, ou para a aquisição de paradidáticos? Tolentino (2020, p. 77) conclui que “Não há referência a critérios de avaliação específicos para os livros literários, o que nos leva a questionar a relevância e a estabilidade da literatura no programa.”

Outro aspecto que levanta ressalvas quanto aos critérios de seleção e avaliação das obras literárias escolhidas pelo Governo, é que elas estão agrupadas por categorias de acordo com os temas que o Programa considera apropriados para cada faixa etária. De acordo com Tolentino (2020, p. 95), “Antes de mais nada, é preciso discutir se é de fato pertinente categorizar a literatura por temas”, uma vez que muitos desses temas poderiam tranquilamente circular por todas as faixas etárias sem nenhum impedimento justificável. A pesquisadora vai além:

Ao estabelecer como critério de análise a vinculação dos livros inscritos a um ou mais temas, o programa acaba reduzindo a literatura a uma mensagem ou ao meio pelo qual essa mensagem pode ser transmitida. A literatura infantil e juvenil, dentro do escopo dos editais do PNLD Literário, é portanto compreendida como instrumento para transmissão de conteúdos considerados apropriados para a infância e a juventude. De certo modo, essa compreensão replica antigos modelos literários nos quais os recursos da ficção e da literatura são empregados como forma de amenizar ou de camuflar conteúdos didáticos. (TOLENTINO, 2020, p. 97).

Há ainda mais um aspecto a ser considerado: o edital prevê uma diversidade de informações paratextuais que precisam acompanhar as obras selecionadas, incluindo um manual a ser utilizado pelo professor, contendo, entre outras coisas, orientações de como o livro deve ser trabalhado com os estudantes, como é o caso de *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado. Aparentemente, essa não deveria ser

uma questão preocupante, pois se trata de um material extra, com o objetivo de auxiliar o professor em seu trabalho. Para Tolentino (2020, p. 113), porém,

o que faz o PNLD Literário em seus editais de convocação é submeter a literatura aos objetivos da escola (materializados nos documentos principalmente por meio das referências à BNCC), cerceando a autonomia de professores e alunos, vetando a condição estética das obras literárias e transformando-as em material de apoio, ao invés de tratá-las como um objeto de estudo em si. O programa atribui à literatura objetivos utilitários e missões moralizantes, servindo de referência de comportamento para os estudantes e de mecanismo de transmissão de conteúdos.

Todavia, a partir do questionamento acurado da minha arguidora, a profa. dra. Isabel Borges, no SEDAPRO (Seminário de Dissertações em Andamento no PROFLETRAS), e das componentes da banca de Exame de Qualificação, senti que deveria me aprofundar na leitura da obra selecionada. Somente a partir de um olhar mais atento, pude constatar que a escolha de uma obra literária voltada ao público juvenil apresenta não somente os elementos necessários, mas os elementos ideais para promover satisfatoriamente o letramento literário entre os estudantes dos oitavos anos.

Esses aspectos, portanto, não invalidam completamente o Programa, ainda que o PNLD seja marcado por essas questões ligadas à economia e ao mercado editorial ou pelos aspectos doutrinários e pedagógicos que permeiam a escolha das obras, nem mesmo pelos objetivos utilitários e a missão moralizante que o programa atribui à literatura. Mesmo com todas essas ressalvas, a obra selecionada para esta proposta pedagógica, assim como os dois contos de Dalton Trevisan escolhidos para compor os questionários diagnósticos Parte B e Parte C encontram-se na biblioteca da escola por conta desse Programa.

Ainda que a escolarização da literatura não possa ser evitada, é mister que o literário não seja desfigurado em função dessa escolarização, pois, de acordo com a pesquisadora anteriormente citada,

Se há uma escolarização inadequada da literatura [...] há também formas de fazê-la adequadamente, respeitando as especificidades do objeto literário e aliando-as aos propósitos formativos da educação. A escolarização adequada da literatura pressupõe ainda a autonomia do docente em relação ao seu projeto pedagógico e dos discentes em relação à recepção das obras. (TOLENTINO, 2020, p. 112)

Somente após esclarecidas essas questões é que, livre de conceitos pré-estabelecidos, realmente pude me aproximar da obra de Maldonado com um olhar investigativo, de quem busca a literariedade do texto e não seus aspectos paradidáticos.

Uma leitura mais criteriosa, para minha surpresa, acabou revelando que a obra de Maldonado poderia ser muito mais promissora do que eu imaginava, pois estabelece estreita

relação com a realidade dos leitores que se encontram na faixa etária com a qual pretendíamos trabalhar o *bullying* em suas diversas facetas. Nesse sentido, a obra é bastante rica, pois permite que se trabalhe com o aluno não somente as oito faces do *bullying* apontadas pela Lei n.º 13.185/2015, sancionada em 6 de novembro de 2015, como propõe uma série de reflexões, promovendo uma mudança de atitude, de postura do indivíduo diante da violência gerada pelo *bullying* e pelo *cyberbullying*, bem como aos diversos tipos de violência ligados a eles. Em *A face oculta*, é possível perceber outros temas gravitando em torno da temática principal como a importância de uma boa estrutura familiar; as dificuldades de quem tem que lidar com a morte, a perda, a separação, e a superação desses conflitos; a fragilização e fortalecimento de indivíduos; as implicações em torno de moral, ética, valores e princípios nas tomadas de decisão, além de tratar da cultura digital, tema de grande interesse para o público da pesquisa.

A autora da obra selecionada tem um currículo extenso e inspirador. Maria Tereza Maldonado é mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Rio; membro da American Family Therapy Academy desde 1971; atuou como palestrante para o SEBRAE, SENAC, SESC, Petrobras, Belgo Mineradora, Bradesco, Itaipu Binacional, Michelin, UNIMED, Algar, Alcon, Grupo CCR, IBMEC, ANAC, SERPRO, BB e Secretarias de Educação de vários municípios; foi professora da PUC-Rio e da Universidade Santa Úrsula; coordenou equipes de Psicologia em hospitais públicos e privados e tem mais de 40 livros publicados sobre relações familiares, além de diversos artigos em revistas especializadas no Brasil, Argentina e Estados Unidos. Toda essa experiência lhe rendeu farto material para desenvolver a trama apresentada em *A face oculta*.

Nos mesmos moldes da autora, a ilustradora, Manuela Eichner, também é dona de vasto currículo e suas ilustrações são reconhecidas tanto em território nacional como no exterior. A artista visual, formada em escultura pela UFRGS, divide suas horas entre São Paulo e Berlim. Sua prática abarca desde vídeos, performances e oficinas colaborativas, passando pelo desenvolvimento de ilustrações, instalações e murais. Eichner recorre sistematicamente a princípios de colagem, ruptura e embaralhamento da unidade espacial, contextual e semântica de imagens de procedências distintas. Graças a sua arte, participou de diversos programas pelo mundo, como Rumos Itaú Cultural (BR), Utopic em Poznań (PL), ZK/U em Berlim (DE), AnnexB e Brooklyn Brush em Nova York (EUA), Fikra Graphic Bienal de Design em Sharjah (EAU) e IASPIS Residency em Malmö (SE) e, a partir dessa larga experiência, em *A face oculta*, nos prestigia com um primoroso projeto de ilustração.

O manual do professor disponibilizado na WEB pela editora Todas as Letras, citando Massoud Moisés (2006, p. 103-111), classifica o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying* como novela.

Uma das características do gênero novela é a sequência rápida de ações. Assim como as novelas televisivas ou as séries cinematográficas, a sucessão dos eventos é interrompida para adiar a resolução de uma questão a fim de manter a curiosidade do leitor. A escritora interrompe e recomeça os capítulos tentando manter o interesse do leitor. (MALDONADO, 2018a, p. 05)

A obra, uma narrativa em prosa, composta por onze capítulos e um epílogo, se ajusta bem ao gênero que lhe foi atribuído, pois neles é notória a intenção de se manterem elevadas as expectativas do leitor a respeito da continuidade e do desenvolvimento da narrativa. Ao final de cada capítulo a narrativa é interrompida, ativando a curiosidade do leitor sobre o que acontece no capítulo seguinte. No entanto, em vez de dar sequência à narrativa, o próximo capítulo apresenta um novo ponto de arranque em um novo núcleo familiar, com novas personagens e novos conflitos pessoais. A linguagem, com muitas gírias e estrangeirismos, é intencionalmente voltada para o leitor mais jovem.

Tomando o texto de Rodrigues (2017) como base, a partir desse último trecho arrolado, proponho um olhar específico sobre um aspecto identificador da linguagem aqui configurado. De acordo com o Rodrigues (2017, p. 75), “[...] a gíria no ato da comunicação, seja na vida real ou na história imaginária, norteia um aspecto identificador da linguagem.” Segundo o mesmo autor, a presença das gírias “[...] revela, de forma contundente, uma sobreposição de vozes.” Em outras palavras, esses enunciados “[...] realizados por meio da utilização de gírias são de natureza polifônica, visto que neles é possível resgatar a presença do outro.” (RODRIGUES, 2017, p. 65).

Zonin (2006, p. 04), por sua vez, referindo-se à polifonia, esclarece que se trata de um jogo que existe no interior do discurso literário

[...] vozes que, originadas de uma esfera social abrangente, deixam entrever elos que dialogam entre si, que se *complementam* quando o atravessamento dos discursos quer religioso, quer político, quer histórico, contribui para o entendimento de dizeres que se somam, fortalecendo o discurso, ou, que se *contradizem* quando o atravessamento desses discursos polemizam-se, denunciando elos que se afastam.

Dissertando a respeito dos escritos de Dostoiévski, considerado o criador da técnica literária de criação de personagens com consciência plenivalente, o que leva estimula a reflexão sobre polifonia, o filósofo russo Bakhtin (2013, p. 58), um dos pioneiros a tratar do tema, descreve polifonia nos seguintes termos: “São vozes diferentes, cantando diversamente

o mesmo tema. Isto constitui precisamente a ‘polifonia’, que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos”.

A BNCC endossa esse meu adendo ao afirmar que é preciso propor objetivos de aprendizagem que levem o aluno a perceber os efeitos da polifonia ao relacionar textos.

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. (BRASIL, 2017, p. 137).

Além do efeito polifônico, percebe-se que a cada capítulo, um novo núcleo familiar é acrescentado e, com ele, novos personagens se integram à sequência da narrativa. Sucessivamente, os “heróis” e os “vilões” vão sendo moldados, caracterizados e trazidos ao espaço onde atuam, tanto no mundo “real” quanto no mundo “virtual”. É possível perceber em algumas personagens as transformações acontecendo, a chamada curva de ação. Alguns, aos poucos, se transformam em vilões, outros deixam de ser vilões e outros simplesmente descobrem seu espaço no mundo.

A narrativa circula entre dois tipos de espaço: o “mundo real” e o “mundo virtual”. No mundo “real”, o espaço é predominantemente físico, apresentando locais aparentemente comuns como casas, condomínios, escolas, shoppings e calçadas. No entanto, uma análise mais apurada desses espaços acaba revelando uma condição sócio-econômica privilegiada por parte da maioria das personagens. Com raras exceções, todos parecem fazer parte de uma elite burguesa. No mundo “virtual”, por outro lado, as diferenças econômicas e sociais, caso existam, parecem não ter efeito negativo na vida das personagens. Isso porque no mundo virtual as pessoas criam personagens de si mesmas que assumem exatamente os atributos que lhes faltam no mundo real. Fazem isso para que possam desfrutar, mesmo que virtualmente, da popularidade e da aceitação que lhes falta no mundo real.

A marcação de tempo durante a narrativa é predominantemente cronológica – datas especiais, feriados, dias da semana, partes do dia ou da noite; anos, meses, semanas, dias, horas, minutos etc. – e o tempo é relativamente curto, abarcando apenas dois anos da vida das personagens. É mais curto ainda se levarmos em conta apenas o período que vai da apresentação até o clímax. Nesse caso, a história se passa em pouco mais que duas semanas, a partir de um feriado de Carnaval. Incluindo o desfecho, o período aumenta para dois anos, estendendo-se para o final do ano letivo seguinte, como revelam as primeiras palavras do Epílogo.

O foco narrativo, como convém ao gênero novela, está em terceira pessoa e o narrador é onisciente: conhecedor dos pensamentos, intenções e segredos, ele direciona o olhar do leitor para as questões ligadas aos temas principais: *bullying* e *cyberbullying*.

Embora se percebam esporadicamente os discursos indireto e indireto livre, predomina o discurso direto, introduzido de maneiras distintas no mundo “real” e no mundo “virtual”: nos diálogos do mundo real, o discurso direto é marcado por travessões, já nas conversas *on-line*, é demarcado pelo uso de aspas.

A face oculta, como era de se esperar, traz um universo de personagens, cada uma em meio ao núcleo social do qual faz parte: os pais, os amigos, o condomínio e a escola. Essas personagens se envolvem com o *bullying* e o *cyberbullying* enquanto se alternam no papel de protagonistas, coadjuvantes e figurantes.

Uma novela, de acordo com o texto já anteriormente citado de Moisés (2006, p. 120), caracteriza-se “pela simplicidade: a metáfora, quando presente, [...] é de imediata apreensão”. Ainda assim, encontramos em *A face oculta* bons exemplos de comparações, metáforas, metonímias, hipérboles, eufemismo, ironia, antítese, paradoxo e onomatopéias.

Por outro lado, em plena sintonia com o que é postulado por Angelini (1991, p. 27-28), a linguagem visual dessa obra pode ser descrita como primorosa, pois nela fica claro que

[...] ilustrar não significa desenhar e pintar com perfeição, reproduzindo o texto, o que deve ser ressaltado é o valor artístico da técnica a ser utilizada: desenho, pintura, colagem etc. É essencial saber jogar criativamente com cores e formas; pois a imagem deve ser um caminho para o despertar da imaginação; portanto não deve reproduzir o texto escrito nem se distanciar da história. Os dois tipos se limitam, não dão chance ao leitor de imaginar. A ilustração, como o texto, com valor artístico, falam à sensibilidade e levam a criança ao gosto estético, à possibilidade de se soltar no mundo da fantasia.

Uma leitura atenta da ilustração feita por Manuela Eichner revela um caminho para o despertar da imaginação e da compreensão, pois as imagens não se limitam a reproduzir o texto escrito, embora não se distanciem da história. Na verdade, ajudam o leitor a perceber as características, atributos e qualidades das personagens: pessoas invisíveis, sem rosto, sem voz, sem lugar. Vítimas de preconceito, discriminação, *bullying* e *cyberbullying*.

Todas as ilustrações, à exceção da capa, são produzidas em preto e branco. Essa escolha não se dá apenas por questões decorativas ou econômicas, com o intuito de baratear o custo da impressão. Há alguns efeitos de sentido no fato das ilustrações serem todas em preto e branco. Pode ser que, por exemplo, essas duas cores representem a maneira como as personagens adolescentes se veem ou se sentem no mundo real: uma vida sem cores, sem objetivos, sem amigos, sem relacionamentos em oposição à maneira como se veem no mundo virtual, assim

relatada por Maldonado (2018, p. 15): “Os avatares que Luciana construía para representá-la eram muito diferentes dela: magros, altos, cabelos curtos com cores e cortes exóticos, roupas ousadas e coloridíssimas.”

A técnica de recortes sobrepostos utilizada pela ilustradora é outro aspecto que merece ser considerado nas ilustrações, pois estabelece algum diálogo com o texto verbal, apontando para o estado emocional das pessoas, das famílias e dos relacionamentos que permeiam a narrativa, uma vez que cada capítulo retrata uma situação de conflito, de violência, de abuso, de intolerância e de preconceito.

A maioria das ilustrações é formada apenas pela silhueta das pessoas, ou pessoas de costas, sem rosto, às vezes sem boca, sem olhos. E nesse aspecto há uma forte correspondência com a realidade existencial das personagens, pois a maioria delas não tem voz, não se expressa, não é ouvida, pessoas cuja presença ou ausência raramente é notada, ou do contrário, quando isso acontece é sempre motivo para desentendimentos, desavenças e cobranças.

Como exemplo do trabalho proposto por Manuela Eichner para ilustrar *A face oculta*, foram selecionadas as duas figuras que aparecem no final desse tópico; a primeira foi retirada da página 17 e a segunda, da página 76.

Figura 09 - Invisível



Fonte: MALDONADO, 2018, p. 17

A ilustração da página 17 retrata Luciana, uma garota que apresenta sérias dificuldades para se ajustar ao mundo real e que constantemente sofre preconceito em função de seu excesso de peso. Na escola era totalmente excluída pelos colegas, não praticava esportes, não frequentava eventos nem lugares, praticamente não tinha vida social. Entretanto, em sua rede de relacionamentos *online*, tinha centenas de amigos. Na ilustração, a garota aparece diante do computador, no entanto, ela é totalmente invisível no mundo real, no lugar que ela deveria ocupar, há apenas a silhueta vazada, indicando que ali deveria haver uma pessoa.

Figura 10 - Quebrando o silêncio



Fonte: MALDONADO, 2018, p. 76

Outra ilustração muito forte é a que aparece na página 76. A imagem retrata a mesma Luciana, quando esta já cansou dos maus tratos, da humilhação, do preconceito e do *bullying* que vem sofrendo. Na imagem, a cabeça toda é feita só de uma boca enorme, aberta, que resolveu se abrir, falar, reivindicar seus direitos, seu espaço. A pose da garota, aliada ao quimono que está vestindo, traje utilizado por lutadores de artes marciais, sugerem alguém com atitude, que resolveu se defender, lutar por tudo aquilo que há muito tempo tem sido tirado dela. Justamente o que acontece no final do capítulo, quando a jovem revela para a sua mãe todas as lutas que vem enfrentando sem que conseguisse quebrar o silêncio.

O trabalho de ilustração elaborado por Manuela Eichner remete aos pensamentos de Alice, relatadas logo no início do primeiro capítulo de um dos clássicos da literatura juvenil:

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e “para que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?” (CARROLL, 2002, p. 05).

A reprodução do pensamento infantil, nesse caso, leva à reflexão sobre a importância da ilustração na literatura infantil e juvenil, como ferramenta capaz de chamar a atenção do público ao qual ela se destina, não apenas o atraindo visualmente, mas ajudando o leitor a fortalecer sua capacidade de observação e de análise, ao mesmo tempo em que expande sua percepção visual e o impulsiona a uma experiência prática com a forma e com as cores e, desse modo, dialogando com os sentidos e significados do texto lido.

No que diz respeito ao âmbito literário, o trabalho de Manuela Eichner se apresenta magistralmente como um elemento imprescindível para a formação de um leitor visual e capaz de reconhecer e dialogar com as diferenças encontradas no espaço em que vive e interage, aspectos que serão amplamente explorados nas diversas etapas da proposta de sequência didática.

CAPÍTULO 04 — A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma vez que inicialmente este projeto foi concebido como pesquisa-ação, foram necessários ajustes para que ele se caracterizasse como um projeto teórico-propositivo, ainda assim, os procedimentos metodológicos dessa pesquisa demandam dois momentos. No primeiro momento, o embasamento teórico, foram utilizadas as pesquisas de diversos autores: Bezerra (2020), Cosson (2009), Fernandes (2011), Kleiman (1995 e 2000), Lajolo (2011 e 2017), Maia (2007), Passarelli (2004), Pinheiro (2011), Rojo (2009 e 2010), Soares (2009), Zappone (2008) e Zilberman (2012), dentre outros que desenvolvem estudos sobre letramento literário e literatura juvenil.

O segundo momento prevê uma etapa diagnóstica em relação ao número de alunos que estão abaixo do nível desejado no que se refere à compreensão leitora e à interpretação de textos para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e para a Prova Brasil. As turmas “C” e “D” dos oitavos anos do turno vespertino, com 37 alunos cada, foram selecionadas para o desenvolvimento dessa etapa, na qual se propõe a aplicação de um questionário em três partes: *Partes A e B*, a serem aplicadas no início do projeto, e *Parte C* com a aplicação prevista somente no final do projeto. Esse questionário diagnóstico visava mensurar competência leitora e prover informações concretas sobre as práticas de leitura dos estudantes matriculados nas duas turmas para as quais eu lecionei em 2022 enquanto elaborava tais atividades.

Ao final da sequência, quando aplicada a *Parte C* e comparadas as respostas com os dados obtidos na *Parte B*, essas informações serviriam de referência para a avaliação do progresso das habilidades de leitura dos alunos, bem como a eficácia das atividades propostas no projeto.

A *Parte A* do questionário foi pensada como recurso para a obtenção de informações sobre as práticas de leitura dos educandos e é composta por quatorze perguntas com alternativas de respostas para que o estudante possa assinalar e, ao final, outras sete questões abertas, para as quais o próprio aluno redigiria a resposta que lhe parecesse mais apropriada.

Tanto a parte *B* quanto a parte *C* do questionário são introduzidas por um conto de Dalton Trevisan (“Uma vela para Dario” e “Eis a primavera”, respectivamente) e as perguntas têm como objetivo mensurar a competência leitora desses estudantes. Elas foram elaboradas a partir dos descritores citados anteriormente da Prova Brasil e da BNCC, exploram as habilidades leitoras dos alunos focando em sua competência para inferir informações

implícitas no texto assim como o sentido de uma palavra ou expressão. Da mesma forma, ajudam a identificar o tema, o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa, bem como os efeitos de ironia ou humor presentes no texto; e o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Além disso, através delas é possível estabelecer a relação entre causa e consequência, entre as partes e elementos do texto, assim como as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal. As questões ainda forneceriam parâmetros para a verificação do nível em que estão as habilidades de reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão, de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos e aspectos relevantes na literariedade de um texto. Por último, eu esperava aferir dentre os alunos sua capacidade de perceber as relações de intertextualidade presentes no texto.

Para os diagnósticos foram selecionados dois contos, pois, de acordo com Kempiska e Souza (2012, p. 131), “Comparado à novela e ao romance, o conto caracteriza-se pela simplicidade de sua intriga. Um dos traços fortes do conto será sua construção dramática, baseada na exigência da unidade da ação.” São justamente esses traços de literariedade que permeiam os contos que fazem deles o objeto ideal para um teste que visa coletar em um tempo enxuto evidências que tragam à luz elementos que indiquem os níveis de proficiência leitora presentes nos estudantes para os quais nossa proposta de letramento literário foi pensada.

O terceiro momento foi dedicado à elaboração de uma sequência pedagógica constituída por atividades de leitura pensada para os dois oitavos anos já citados em uma sequência que seria aplicada por meio da sequência básica de leitura proposta por Cosson (2009), composta pela motivação, introdução, leitura e interpretação, em diálogo com os descritores do Prova Brasil e de acordo com as habilidades apontadas pelos PCNs.

A aplicação do material didático configura o quarto momento, no qual o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado seria lido, interpretado e analisado, visando ao desenvolvimento das competências que se demonstrassem insuficientes na etapa diagnóstica inicial.

Por fim, após a aplicação e realização da última fase diagnóstica (parte C do questionário), pós-aplicação do material, pretendíamos descrever e analisar os dados obtidos com a atividade de sequência didática levando em conta os objetivos almejados. Uma vez que não houve aplicação do material, não há como proceder à análise de dados das atividades aqui

elencadas, pois a mesma se daria a partir de atividades escritas ou via anotações em caderno de campo, sem que se fizesse o uso de gravação de áudio e/ou vídeo. As respostas ao questionário **A** seriam tabuladas e gerados gráficos e tabelas que expressariam as práticas de leitura dos estudantes. Os diagnósticos **B** e **C** seriam tabulados em chave quantitativa, apontando as habilidades e competências em que os alunos demonstrassem mais e menos dificuldade, mas também em chave qualitativa, uma vez que se trata de letramento literário e é preciso aferir a afinidade/sensibilidade/competência de leitura literária. Entre as partes **B** e **C**, planejamos uma sequência didática constituída por atividades de leitura em uma oficina aplicada por meio da sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson, composta pela motivação, introdução, leitura e interpretação, em diálogo com os descritores do Prova Brasil e de acordo com as habilidades apontadas pelos PCNs. Nessa fase, o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, que atende à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático de 2020 (PNLD 2020 Literário), um projeto do Ministério da Educação (MEC), seria lido, interpretado e analisado, visando ao desenvolvimento das competências que se demonstrarem insuficientes na etapa diagnóstica inicial.

Por fim, os dados dos dois últimos diagnósticos seriam comparados a fim de indicar em quais habilidades e competências houve alterações positivas após a sequência com a obra de Maldonado. Além desses instrumentos, seriam analisados os registros do caderno de campo a fim de possibilitar ao docente o distanciamento necessário em relação a sua própria prática, possibilitado pela pesquisa. Fica assim registrado que as atividades faziam parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa, portanto, seriam realizadas com o conjunto dos alunos, mesmo que fossem coletados dados apenas dos estudantes que concordaram como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, assinado pelos estudantes cujos pais ou responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A sequência didática foi pensada para ocorrer por meio de uma oficina aplicada aos estudantes dos dois oitavos anos para os quais eu lecionava em 2022, na perspectiva da abordagem de Cosson (2009), por meio da sequência didática que se constitui como uma proposta pedagógica dividida em etapas que têm como principal finalidade dinamizar o ensino de literatura no ambiente escolar e conseqüentemente a promoção do letramento literário.

Ao buscar na biblioteca escolar por obras que atendessem às particularidades do presente projeto, acabei me deparando com algumas circunstâncias às quais tive que me

adequar: a biblioteca do Colégio Newton Guimarães possui poucas obras literárias voltadas para o público desejado. Além do mais, não há exemplares suficientes dessas obras para todos os estudantes envolvidos no projeto, motivo pelo qual me voltei para o material fornecido pelo PNLD literário em busca de uma obra dirigida ao público juvenil. Foi selecionada a que pareceu mais promissora, pois estabelece relação direta com a realidade dos leitores que se encontram na faixa etária com a qual se pretendia trabalhar, abordando o *bullying* e o *cyberbullying*. Este último, especificamente, está intrinsecamente relacionado ao cotidiano dos adolescentes da era digital.

As quatro etapas planejadas para a sequência, como dito anteriormente, foram influenciadas pela “sequência básica” proposta por Cosson (2009, p. 51): motivação, introdução, leitura e interpretação. A **motivação** consiste na preparação do aluno para seu encontro com o texto; a **introdução** é o momento em que o estudante é apresentado ao autor e à obra; a **leitura** é o momento em que o aluno finalmente mergulha no texto e a **interpretação**, o momento de construir o sentido do texto.

4.1 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA

A atividade de sequência, como mencionado anteriormente, foi organizada a partir da sequência básica proposta por Cosson (2009) e se apresenta em duas abordagens: a primeira é voltada para o professor como embasamento teórico; e a segunda, servirá de referencial para seu uso prático em sala de aula.

Em *Letramento: teoria e prática*, Rildo Cosson (2009) apresenta duas sequências de atividades às quais ele deu o título de “A sequência básica” e “A sequência expandida”, respectivamente. O modelo que Cosson (2009, p.51) chama de “A sequência básica” foi escolhido para servir de embasamento para nosso projeto porque, segundo o próprio autor, “[...] na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura [...], nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo” (COSSON, 2009, p. 51).

Após o questionário inicial, convém seguir os quatro passos por ele propostos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nesse primeiro passo, denominado “motivação”, propomos que sejam levadas para a sala uma série de tirinhas, garimpadas da página de Alexandre Beck, no *Facebook*, mais conhecida como página do Armandinho.

Cosson (2009, p. 54) deixa claro que “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” e que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2009, p. 55), por isso foi criteriosamente selecionada uma série de tirinhas que tratam especificamente de temas como preconceito, violência, discriminação, opressão e *bullying*, justamente a temática presente na obra escolhida para a proposta didática.

A escolha das tirinhas se deu não somente porque, de modo geral, fazem parte de um gênero de fácil aceitação pelo nosso público-alvo, mas porque de maneira inteligente, sutil e permeada de humor elas abordam temas polêmicos e singulares com uma linguagem carregada de significados que, de forma explícita ou implícita, oferecem farto material para se trabalhar a língua e os processos de construção de sentido em seus variados aspectos, desde os mais simples até os mais complexos. As tiras contemplam não somente temas universais relacionados a valores e atitudes das pessoas diante de determinadas situações, mas também tomam posição a respeito de acontecimentos relevantes ocorridos no momento em que a tirinha é produzida.

Como o objetivo desse passo denominado “introdução” se resume a aproximar o aluno da obra pensada para ser o objeto de leitura literária, a proposta era incentivar apenas a descoberta dos aspectos mais evidentes como o tema principal e o posicionamento ideológico de cada tirinha.

A temática abordada por essas tirinhas encontra eco na obra que foi previamente selecionada para este projeto, *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, uma vez que ela atende à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi incluída no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2020 Literário), um projeto do Ministério da Educação (MEC).

Cosson (2009, p. 53) afirma que:

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

Nesse momento, no intuito de providenciar essa moldura citada por Cosson, o que se pretendia era o estudo das tirinhas citadas anteriormente e, em roda de conversa, promover a discussão de sua temática mais evidente: discriminação, preconceito, racismo, violência,

opressão e ódio, estabelecendo pontes para chegarmos aos temas abordados pela obra escolhida: *bullying* e *cyberbullying*. Os estudantes que espontaneamente trouxessem relatos de experiências pessoais em torno dessa temática seriam ouvidos. Para esse primeiro passo, apenas duas aulas geminadas seriam o suficiente.

A segunda etapa é o que Cosson chamou de “introdução”. Duas aulas bastariam para essa fase, preferencialmente, aulas geminadas. Nessa fase, aderindo à orientação de Cosson (2009, p.80), seria apresentado o suporte físico do texto (o livro deveria apenas ser mostrado, não entregue nas mãos dos alunos) e, em seguida, seria projetada uma série de *slides* ou cartazes a respeito da obra, contemplando basicamente elementos paratextuais como a capa, as orelhas, prefácio etc., além de uma breve biografia da autora e da ilustradora.

O Manual do professor (MALDONADO, 2018a, p. 05) prevê uma ação muito semelhante a esta, porém, como a atividade é relevante e já estava em nosso material sob orientação de Cosson (2009, p. 80), antes mesmo de termos acesso ao referido manual, foi decidido por mantê-la.

Para encerrar o momento, foram elaboradas algumas perguntas a fim de levantar hipóteses sobre o significado do título: *A face oculta*. Além disso, os alunos seriam instados a acessarem a página virtual da autora, bem como a da ilustradora. Desse modo, os estudantes seriam motivados à pesquisa desde o início do projeto.

Cosson (2009, p. 61) salienta que “[...] é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, visto que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”, razão pela qual foram reservadas não mais que duas aulas para esse segundo passo.

Tendo em mãos um exemplar do texto para cada aluno, uma vez que já se confirmou a existência de exemplares suficientes desse título na biblioteca do colégio, dá-se início à terceira etapa, à qual Cosson denominou “leitura”. Nessa etapa do letramento literário é importante o acompanhamento mais atento da atividade para evitar distrações, equívocos ou devaneios. Segundo Cosson (2009, p. 62), “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.”

No que se refere à leitura, os PCNs demonstram especial preocupação com o papel da escola no processo de formação de leitores competentes, preconizado na introdução do tema “leitura de textos escritos”:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998 p. 69-70).

A definição de leitura adotada no documento é bastante clara: a leitura é um processo ativo de compreensão e interpretação do texto que se refere à apreensão de sentidos e significados em um texto escrito. No mesmo tópico, o documento também afirma que “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.” (BRASIL, 1998, p. 71). E apresenta uma série de “sugestões didáticas orientadas especialmente para a formação de leitores” (BRASIL, 1998, p. 72).

Nesta proposta pedagógica, três dessas sugestões foram acatadas: leitura autônoma, leitura colaborativa e leitura programada. A leitura autônoma, segundo os próprios PCNs, (BRASIL, 1998, p. 72), “envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.” Essa situação didática, que aparece principalmente no que Cosson (2009) chamou de momento interno, é relevante porque “o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos” (BRASIL, 1998, p. 72). A leitura como proposta deste material está intrinsecamente associada a essa estratégia.

Outra sugestão que aparece no documento e nesta proposta pedagógica é a leitura colaborativa, a que os PCNs se referem nos seguintes termos:

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a

inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos. (BRASIL, 1998, p. 72-73).

A terceira sugestão, denominada leitura programada, também foi contemplada neste material, especialmente na segunda etapa, na qual foram introduzidos os momentos que Cosson (2009) chamou de intervalos. De acordo com os PCNs,

A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético. (BRASIL, 1998, p. 73).

Oito aulas, duas para cada bloco, foram reservadas para esse momento, considerando que o tempo de leitura de cada estudante pode variar. O que não pode faltar, porém, é o que Rildo Cosson (2009, p. 64) chama de “atividades do intervalo”:

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. [...] Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. [...] o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar quaisquer questões que vão desde a interação com o texto, a exemplos do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro [...].

Para cada intervalo, levando em conta os objetivos do momento, um tempo foi delimitado para as discussões sob orientação do professor, e um bloco de perguntas foi preparado para serem impressas e distribuídas aos participantes, além de projetadas no telão. Essas perguntas deveriam ser respondidas oralmente pelos estudantes, que também poderiam respondê-las por escrito.

Os momentos de intervalo seriam utilizados para ajudar o aluno a identificar as marcas do gênero ao qual o texto pertence, com destaque para os vários núcleos narrativos estabelecidos ao longo do texto, bem como as conexões que esses núcleos estabelecem entre si. O ritmo da narrativa empregado nesses enredos e o modo como se dá a transição de um

para o outro também seriam analisados. Estudariamos ainda a maneira como o tempo e o espaço são determinados e a linguagem manejada pela autora, uma vez que a narrativa circula entre dois tipos de espaço: o “mundo real” e o “mundo virtual”.

Por fim, abordariamos a construção das personagens, inclusive a imagem que elas arquitetam de si mesmas em seus momentos de interação no chamado mundo virtual e as possíveis razões, dentre as diversas opções, pelas quais a autora elegeu o foco narrativo em terceira pessoa, com narrador onisciente. Com esse exercício pretendíamos provocar reflexões a respeito das alterações possíveis na produção de sentido que uma troca de ponto de vista poderia ocasionar caso, porventura, a autora optasse por outro foco narrativo e outro narrador.

Um alerta que Cosson apresenta quanto a esses intervalos é que eles não podem ser muitos e nem muito longos, para que não se corra o risco de perder o foco da atividade. A sugestão é dividir o tempo destinado à leitura em três ou quatro partes, e usar o intervalo entre eles para tais atividades.

Nesta última fase, chamada de “interpretação”, o letramento literário ocorre mais intensamente. Cosson (2009, p. 65) propõe que essa fase seja desenvolvida em dois momentos, que ele chama, respectivamente, de “momento interior” e “momento exterior”. Esse princípio deveria ser levado em conta nessa ocasião.

O que ele chama de “momento interior”, ou interno, nada mais é do que o momento em que o leitor tem sua relação individual com a obra, instante em que a interpretação é feita a partir das experiências sócio-culturais do leitor. Foram reservadas duas aulas para o momento interior e quatro aulas para o momento exterior.

Cosson (2009, p. 65) esclarece que o momento interior ou interno “[...] é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.”. Em torno desse momento, assim que a leitura da obra de Maldonado fosse concluída, seria proposto aos alunos, individualmente, um bloco de atividades, composto de 10 questões cujas respostas deverão ser apresentadas por escrito.

Algumas dessas questões até poderiam ser respondidas sem que o estudante tivesse lido a obra completa, no entanto, elas são relevantes durante a leitura uma vez que preparam o leitor para que ele mesmo construa internamente o conceito de novela, gênero ao qual a própria autora vincula a obra. Enquanto as discussões são moderadas, naturalmente é necessário tomar os devidos cuidados para que esse e os demais conceitos sejam formados de maneira precisa e inequívoca.

Findo o primeiro momento, ainda dentro da “interpretação”, segue o momento externo. Segundo orienta Cosson (2009 p. 65), “O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada sociedade. [...] Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto.”

Para iniciar esse bloco de atividades, planejamos discutir os elementos composicionais do gênero “novela” ao qual o livro pertence. Sobre esse gênero, Kempiska e Souza (2012, p. 135), afirmam que “Sua ação e, sobretudo, os caracteres dos personagens representados são muito mais complexos. Devido a essa extensão e complexidade, a novela pode ser vista como um tipo situado a meio caminho entre o conto e o romance.”

Em seguida, cada aluno receberia uma cópia da lei n.º 13.185/2015, sancionada em 6 de novembro de 2015, conceituando os termos *bullying* e *cyberbullying*, ao mesmo tempo em que seriam exploradas as oito facetas do *bullying* classificadas e enumeradas pela referida lei: *bullying* verbal; *bullying* moral; *bullying* sexual; *bullying* social; *bullying* psicológico; *bullying* físico; *bullying* material e *bullying* virtual.

O uso de textos e documentos legais e normativos faz parte do conteúdo previsto e trabalhado durante o segundo trimestre de 2022 e está incluído no material de apoio aos professores dos oitavos anos, disponibilizado pela SEED através do RCO (Registro de Classe Online) mediante *login* e senha. Portanto, no terceiro trimestre, quando o projeto seria aplicado, os estudantes já estavam familiarizados com textos e documentos legais. Findas essas discussões, os grupos seriam motivados a executar um novo bloco de atividades, com 04 questões, incluindo a produção de vídeos criativos de 30 a 50 segundos que poderiam ser publicados nas principais redes sociais divulgando uma mensagem de alerta sobre o *bullying* e o *cyberbullying* nas escolas. Poderíamos ter proposto uma produção de texto, ou de tirinha, mas optamos pelo vídeo porque em *A face oculta*, uma das personagens fez *bullying* com o colega utilizando-se justamente desse recurso. Além do mais, essa atividade, por ser dinâmica e divertida, além de provocar nos estudantes a reflexão sobre o tema, funciona como uma atividade de soltura, preparando-os para novas produções artísticas e literárias.

É preciso destacar que o ponto alto da obra *A face oculta* é justamente a sua temática, que propõe não somente uma reflexão, mas uma mudança de atitude, de postura do indivíduo diante da violência gerada pelo *bullying* e pelo *cyberbullying*. Faz-se necessário atentar para o fato que, geralmente, o indivíduo que sofre intimidação constante é tolhido de seu acesso às práticas sociais, inclusive as que se constroem nas rodas de conversa promovidas pelos

projetos de leitura, o que nos levou a propor um novo bloco de questões para o aprofundamento das reflexões sobre essa temática.

Essas discussões e os registros das respostas seriam feitos em grupo, simultaneamente e, ao final, um representante de cada grupo, escolhido pelos colegas, compartilharia as respostas de seu grupo com a classe. Como as ações pensadas para o projeto se estendem por algumas semanas, é importante manter o aluno motivado e focado na atividade. Entregar o registro escrito das respostas não somente é um bom motivador para o comprometimento com a atividade, como também representa uma maneira eficaz de estruturar no aluno os alicerces sobre os quais ele se constituirá como sujeito da própria história.

Após a sessão de vídeos produzidos pelos grupos, para a conclusão das atividades com o livro *A face oculta*, ainda mantendo um diálogo com a Lei n.º 13.185/2015, estava prevista uma última roda de conversa para discutirmos um novo bloco composto por mais 03 questões sobre *bullying* e *cyberbullying*, pois é fundamental que os estudantes percebam o quanto esse tema é necessário e atual.

Também é fundamental que os estudantes valorizem o texto literário como um elemento representativo do cotidiano. A contribuição da leitura para a constituição de leitores proficientes passa pela execução de práticas pedagógicas de leitura que tenham o letramento literário como norteador. Toda proposta, por mais simples que pareça, é ousada quando rompe com a rotina na prática docente e leva o educador a sair de sua zona de conforto. Como eternizou o renomado educador brasileiro, Paulo Freire (1997, p. 08-09):

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de encontrar alternativas teórico-metodológicas que pudessem ser empregadas em sala de aula para o desenvolvimento da competência leitora e de interpretação de textos entre os estudantes dos oitavos anos, iniciei pela busca de autores cujos trabalhos gravitam em torno de estudos acerca de literatura infantil e letramento. No entanto, essas primeiras leituras me conduziram a outros estudos, e estes à procura de novos autores e outros tópicos, como alfabetização, letramentos múltiplos e múltiplos letramentos, letramento literário, formação do leitor literário, literatura e literatura juvenil, polifonia, conto, novela, tirinha e ilustração.

A partir dos conceitos e contribuições oferecidos por pesquisadores como Abramovich (2004), Angelini (1991), Ariès (1978), Bakhtin (2013), Barbosa (2009), Barthes (1989), Bettelheim (2002), Candido (1972), Carvalho (2021), Coelho (2000), Cosson (2009), Dionísio (2014), D’Onofrio (2007), Freire (1997), Kleiman (1995 2000), Lajolo (2007, 2011 e 2017), Maia (2007), Moisés (2006 e 2007), Oliveira (2010), Passarelli (2004), Pinheiro (2011), Rojo (2009 e 2010), Soares (2009), Waldman (2012), Zappone (2008) e Zilberman (2012), e outros renomados estudiosos, pude compreender que a literatura se encontra em diversos espaços, inclusive fora do ambiente escolar, mas que o letramento literário promovido pela escola se diferencia da leitura literária que o indivíduo faz fora dela, pois, embora a leitura pareça ter um caráter individual, a condição de leitor autônomo se vincula de modo direto às estratégias vivenciadas na escola.

Ressalto que, a partir desta pesquisa, precisei rever meus conceitos a respeito da relevância da leitura literária e da literatura voltada ao público infantil e juvenil no processo de formação sociocultural dos indivíduos, razão pela qual evidencio a importância de se incentivar cada vez mais os projetos de trabalho com foco na educação literária, de tal forma que a interação do aluno com o texto se configure como o viés para a construção dos sentidos e não apenas como pretexto para o estudo de normas ou nomenclaturas.

Na busca por atender aos objetivos de pesquisa explicitados na introdução desta dissertação, optei pela sequência básica de letramento proposta por Cosson (2009) e, com base nesses objetivos, fiz os devidos afinamentos para me orientar na construção da presente proposta de sequência didática, utilizando-me do *corpus* de pesquisa estabelecido.

Minhas leituras, no entanto, me fizeram compreender que uma única sequência didática, ainda que pautada na denominada “Sequência Básica” proposta por Cosson (2009), não supre

todas as carências de desenvolvimento das competências e habilidades dos nossos educandos no que diz respeito ao seu letramento literário, apesar da afirmação cheia de entusiasmo de Cosson (2009, p. 76) de que “na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura”.

De acordo com o próprio Cosson (2009, p. 120), o letramento literário nada mais é do que um “aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética”. As pesquisas que embasaram este projeto demonstram que tanto o “aprendizado crítico da leitura literária”, quanto o “encontro pessoal com o texto” são não são e nem poderiam ser experiências com resultados verificados de imediato, uma vez que representam porções de um trabalho docente em andamento, o que por si só pressupõe a demanda de um longo prazo de verificação de resultados.

A minha compreensão inicial de letramento literário sob a ótica de Cosson, que o apresenta tão somente como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67, apud SOUZA; COSSON, 2011, p. 103), levou-me a ver de modo um tanto simplista o letramento literário como um processo que depende de um contexto que lhe seja favorável, isto é, só acontece em lugares específicos e a partir de obras consagradas, ou, para usar os mesmos termos que Zaponne (2008, p. 53), “textos, arrolados nas histórias da literatura e dos quais se ocupa a crítica literária”. Buscando outros pesquisadores, passei a compreender que, na verdade, toda prática que se utiliza da escrita literária, e que possui o traço de ficcionalidade como sua principal característica, pode ser considerada uma prática legítima de letramento literário, uma vez que os textos já legitimados por críticos, estudiosos e educadores

não são únicos suportes para o literário. Se o letramento literário pressupõe práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2008, p. 53).

Ainda assim, vejo a proposta de Cosson (2009) como um sólido ponto de partida, uma vez que a mesma sequência pode ser ajustada às circunstâncias que caracterizam os envolvidos e implantada em diferentes contextos educacionais.

As ações didáticas que se propõem a corrigir e melhorar a proficiência leitora e de interpretação de textos de nossos estudantes, ainda que suas contribuições pareçam despreziosas, representam mudanças de paradigma em um sistema educacional viciado e

eivado de concepções e políticas que se transformam em verdadeiros obstáculos a serem continuamente transpostos por todo aquele que almeja construir um espaço escolar que seja gerador de novas metodologias e concepções que articulem teoria e prática.

A produção e a aplicação de nosso material exigiu a transposição de tantos desses obstáculos, que acabou por trazer à tona uma realidade que perpassa não somente o papel do educando envolvido nesse processo de letramento literário, mas do próprio educador que se desgasta enquanto tenta romper os empecilhos que se acumulam diante dele..

O processo de construção dessa sequência didática demonstrou que o trabalho docente não é imune a todos esses percalços, nem mesmo o nosso enquanto pesquisadores. Não bastassem os salários defasados, as ameaças de atentado aliadas à indisciplina e à violência presente em muitas de nossas escolas, ainda é preciso lidar com a burocracia do Estado e com o peso da responsabilidade pelo não aprendizado dos alunos.

Ao recebermos, durante o período que durou a pesquisa, alunos que ficaram dois anos longe dos bancos escolares, o que por si só ainda representa um intenso desafio pedagógico, se fez necessário lidar com frequentes ajustes no calendário escolar e no plano de aulas em função de decisões advindas da SEED-PR. Acrescente-se a enorme flexibilidade exigida dos professores ao lidarem com os ajustes em função dos jogos da Copa do Mundo de futebol, com as etapas da Prova Paraná², que caíram justamente nos dias em que ocorrem as aulas que estavam selecionadas para a aplicação da sequência didática, além da ocorrência de grande quantidade de recessos, feriado, e uma série de outros percalços com os quais também se fez necessário lidar.

Mesmo que não tenha havido aplicação, o tempo de estudo sistemático dedicado à obra de Maldonado trouxe à tona elementos que fortalecem a tese de que um projeto de letramento literário tem o potencial de motivar a busca por outras leituras e, quem sabe, promover um novo olhar sobre conceitos que ainda precisam ser revistos.

A proposta de sequência didática que resultou desse trabalho de pesquisa carrega em seu bojo o potencial de impactar, quando aplicada, a realidade não somente dos estudantes advindos de um período de pandemia, com todas as carências que isso representa, mas de toda a comunidade escolar. O professor, por exemplo, a partir da coleta de dados fornecida após os diagnósticos, poderá verificar e distinguir o posicionamento do estudante em suas respectivas etapas de aprendizagem, bem como determinar as limitações e aptidões dos meninos e meninas envolvidos, mas também os conceitos e habilidades que eles dominam ou das quais

² A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica realizada trimestralmente na rede pública e que tem como objetivo identificar as habilidades que os estudantes já desenvolveram, bem como as que ainda lhes faltam, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

têm carência e, a partir delas, rever ações e decisões que envolvam o desenvolvimento da sua competência leitora e de interpretação de textos.

Além do mais, a partir dos dados obtidos por esses diagnósticos, os demais professores e toda a equipe pedagógica podem conhecer melhor os estudantes, suas habilidades e competências, bem como apurar suas dificuldades e carências, representando um instrumento ímpar para auxiliar no planejamento tanto das aulas que os professores venham a preparar, quanto das ações que a equipe pedagógica realizará em favor dos estudantes que necessitam de reforços e/ou intensificação de materiais pedagógicos.

Devido aos receios que eu cultivava com respeito ao Programa do Governo para a aquisição de livros literários, a princípio, tive dificuldade para determinar qual seria a obra literária a ser contemplada por este projeto, pois o que havia disponível na biblioteca do Colégio para o qual essa sequência didática havia sido pensada, era oriundo do PNLD literário e, de acordo com Tolentino (2020, p. 13), por causa desse Programa, em nosso país, o

Estado exerce grande influência sobre a produção editorial destinada a crianças e jovens. As determinações governamentais, por seu caráter legislador e poder de execução, potencial econômico, influência ideológica e poder de consagração tornam-se paradigma para todos os agentes desse campo.

Em certo momento, *A face oculta*: uma história de *bullying* e *cyberbullying* parecia-me não se adequar ao projeto, pois acreditava que lhe faltavam elementos fundamentais de literariedade, o que me levou a cogitar em rever a escolha da obra literária a ser trabalhada com os alunos.

A face oculta conduz o leitor à reflexão e à discussão, por meio da contextualização de questões sociais e culturais que estão diretamente ligadas à vida em sociedade, como preconceito, violência, discriminação, opressão e *bullying*, demonstrando como essas questões podem interferir na vida de crianças e adolescentes.

Mesmo não tendo havido aplicação, o desenvolvimento da pesquisa em si contribuiu significativamente para o meu aprendizado enquanto mestrando, pois além do contato com o arcabouço teórico que embasa a presente pesquisa, a própria prática de leitura e escrita em um contexto de Mestrado me fez rever minha prática enquanto educador e, principalmente, levou-me a compreender a necessidade de me debruçar sobre o *corpus* da pesquisa não como professor, com o olhar inquisitório de um pesquisador.

Estou certo de que este material pedagógico tem potencial para auxiliar professores do Ensino Fundamental a alavancar os primeiros impulsos nesse processo de desenvolver a competência leitora de nossos estudantes, a fim que eles possam trilhar um caminho de

expansão de sua experiência leitora e de desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, além de novas descobertas no campo da literatura de forma que adquiram consciência da importância da leitura literária para o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ANGELINI, Rossana Ap. V. Maia. **O processo criador em literatura infantil**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BARBOSA, Alexandre. Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro. (org.). 3. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; SOUZA, Anderson Ibsen Lopes de. Do letramento literário à formação do aluno-autor. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 265-282, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3699>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BEZERRA, Francislene Fernandes; ALVES, Maria da Conceição; SALES, Wisla Barbosa da. A Importância do Letramento para as Práticas Alfabetizadoras. **Id on Line - Revista de Psicologia**, vol.14, n. 49, fev. 2020. p. 698-706. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2388/3657>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB 2019**: volume 1: 5.º a 9.º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_d_o_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil PISA, 2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CLII 213, p. 01, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 09 jun. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol.24, n. 9, p. 806, set. 1972. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701/5655>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CARVALHO, Maria do Livramento Silva Assunção de. **As tirinhas como ferramentas de leitura crítica na sala de aula**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Currais Novos, 2021.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. Versão para eBook. Petrópolis: Arara Azul, 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. Tradução Ernani Ssó. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <https://itaudeminas.mg.gov.br/arquivos/ere/livros/Dom-Quixote-Miguel-de-Cervantes.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COUTINHO, Dimíttria. PISA 2018: como os resultados podem contribuir para a melhoria da Educação no Brasil? **Revista Nova Escola**, 03 dez. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18738/pisa-2018-como-os-resultados-podem-contribuir-para-a-melhoria-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 24 jan. 2022.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80p. Disponível em: https://www.academia.edu/41866863/ET1_Multimodalidades_e_Leituras. Acesso em: 16 nov. 2022.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. p. 321-348.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GUANCHEZ, Mercedes. La literatura para la promocion y animacion a la lectura y la escrita en la escuela y la comunidad. In: GONÇALVES, Adair Vieira (org.); PINHEIRO, Alexandra Santos (org.); LEAL, Rosa Myriam Avellaneda (org.). **Leitura e escrita na América Latina**: teoria e prática de letramento(s). Dourados: Editora da UFGD, 2011. p. 125-138.

KLEIMAN, ANGELA B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, ANGELA B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, ANGELA B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

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

LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

LETRAMENTO. In: AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. **iDicionário Aulete**. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/letramento>. Acesso em: 14 out. 2022.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MALDONADO, Maria Tereza. **A face oculta**: uma história de *bullying* e *cyberbullying*. Ilustrações Manuela Eichner. São Paulo: Todas as Letras, 2018. Disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020-literatura/obra/4048130/>. Acesso em: 08 maio 2022.

MALDONADO, Maria Tereza. **A face oculta**: uma história de *bullying* e *cyberbullying*. Manual do Professor. São Paulo: Todas as Letras, 2018a. Disponível em: https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_LITERARIO_2020/A%20face%20oculta/A_face_oculta_PNLD2020_PR.pdf. Acesso em: 08 maio 2022.

MATIAS, José Luiz. **Interconexões da literatura e do cinema em Dalton Trevisan e Joaquim Pedro de Andrade**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Estudos de Literatura) – Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10734?locale-attribute=en>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MICHELLETI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia na ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa 1. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOTA, Cláudia Sofia de Souza Mendes. **A escrita criativa para literatura infantil**: uma abordagem comparada. 2015. 426 f. Tese (Doutorado em Culturas e Literatura Modernas) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

OLIVEIRA, Peterson José de. Novela: um gênero polêmico. **Albuquerque**: revista de História, Campo Grande, MS, n. 3, p.135-153, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/3940>. Acesso em: 03 out. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULINO, Graça. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 404-416.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **O ensino de literatura**: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, Adair Vieira (org.); PINHEIRO, Alexandra Santos (org.); LEAL, Rosa Myriam Avellaneda (org.). **Leitura e escrita na América Latina**: teoria e prática de letramento(s). Dourados: Editora da UFGD, 2011.

QUEDU. **QEdu Academia**. 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/41032225-newton-guimaraes-c-e-prof-ef-m/questionarios-saeb>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RCO. **Registro de Classe Online**. 2022. Disponível em: www.registrodeclasse.seed.pr.gov.br. (mediante login e senha). Acesso em: 20 jun. 2022.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Tradução Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RODRIGUES, Gislaine Valéria. **Letramento literário**: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4340>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200p. : il. Coleção Explorando o Ensino, v. 19, p. 15-36.

SILVA, José Ricardo Carvalho da. **A leitura do gênero tira de humor em uma perspectiva enunciada**. 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-81025/a-leitura-do-genero-tira-de-humor-em-uma-perspectiva-enunciativa>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVA, Antonieta Mirian de O. C.; SILVEIRA, Maria Inez Matozo. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 01, n. 01, p. 93-101, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7420216-Letramento-literario-na-escola-desafios-e-possibilidades-na-formacao-de-leitores.html>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: **Caderno de Formação: Formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8, p. 101 – 107. V. 10. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2008.

TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. **A leitura para crianças e jovens sob coerções: uma análise crítica do PNLD Literário**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <chromeextension://bbbnbmpdkfknckfmcndgabefnmdedfp/https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=3032360&key=71e274e7376f0ac3ca5f8af33a2518ef>. Acesso em: 18 dez. 2022.

TREVISAN, Dalton. Eis a primavera. *In*: **Vozes do retrato: quinze histórias de mentiras e verdades**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Ática, 1993. p. 16-18.

TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario. *In*: **Vozes do retrato: quinze histórias de mentiras e verdades**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Ática, 1993. p. 25-26.

WALDMAN, Berta. Mínimo múltiplo: do conto ao haicai de Dalton Trevisan. **LETRAS –Revista do Mestrado em Letras da UFSM**. Santa Maria, RS. p. 139-149. Jan./jun. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11469/6936>. Acesso em: 15 nov. 2022.

WALDMAN, Berta. No ventre do minotauro. **Cândido: Jornal da Biblioteca Pública do Paraná**, Curitiba, n.11, p. 06, 11 jun. 2012. Disponível em:

https://www.bpp.pr.gov.br/sites/biblioteca/arquivos_restritos/files/migrados/File/candido11.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

Disponível em:

<https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário. *Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2008. p. 29-33. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749/3578>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2012.

ZONIN, Carina Dartora. Polifonia e discurso literário: outras vozes que habitam a voz do narrador na obra *Ensaio sobre a Lucidez* de José Saramago. *Nau Literária* - Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Dossiê: Saramago, PPG-LETUFRGS, Porto Alegre-RS. vol. 02, n. 02, jul/dez 2006. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/4870/2785>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Elos, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICES:

TCLE — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS).

	<p align="center">COLÉGIO ESTADUAL PROF. NEWTON GUIMARÃES</p> <p align="center">Disciplina: Língua Portuguesa - Professor: Ronnie — Data: ____/____/2022</p>
3.º TRIMESTRE	ALUNO: _____ n.º: _____
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	

“Literatura infantojuvenil e letramento literário nos oitavos anos do Ensino Fundamental”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Literatura infantojuvenil e letramento literário nos oitavos anos do Ensino Fundamental”, a ser realizada com as turmas 8TC e 8TD do Colégio Estadual Newton Guimarães. O objetivo da pesquisa é mensurar a competência leitora desses estudantes. As atividades da pesquisa serão elaboradas a partir dos descritores da Prova Brasil e da BNCC, explorarão as habilidades leitoras dos alunos focando em sua competência para inferir informações implícitas no texto assim como o sentido de uma palavra ou expressão. Da mesma forma, ajudarão a identificar o tema, o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa, bem como os efeitos de ironia ou humor presentes no texto; e o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Além disso, por meio delas será possível estabelecer a relação entre causa/consequência, entre as partes e elementos do texto, assim como as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal. As questões ainda fornecerão parâmetros para verificarmos em que nível estão as habilidades de reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão, de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos e aspectos relevantes na literariedade de um texto. Por último, esperamos aferir entre os alunos sua capacidade de perceber as relações de intertextualidade presentes no texto.

Registramos que este estudo não prevê etapa/fase em ambiente remoto ou não presencial e que a atividade é parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa, portanto, será realizada presencialmente com o conjunto dos alunos, mesmo que sejam coletados dados apenas dos estudantes que concordarem como o TCLE e TALE. Informamos ainda que a coleta de dados das atividades aqui elencadas se dará exclusivamente a partir de atividades escritas ou via anotações em caderno de campo, sem que se utilize para tanto o uso de gravação de áudio e fotografia e/ou vídeo.

A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se dará a partir de uma etapa diagnóstica na qual aplicaremos um questionário em três partes: *Partes A e B*, que serão aplicadas no início do projeto, e *Parte C* que aplicaremos somente no final do projeto. Tanto a parte *B* quanto a parte *C* do questionário serão introduzidas por um conto de Dalton Trevisan. Na parte *B* trabalharemos com o conto “Uma vela para Dario” e na parte *C* com o conto “Eis a primavera”. As perguntas feitas em ambos os questionários têm como objetivo mensurar a competência leitora desses estudantes. Entre as partes *B* e *C*, haverá uma intervenção pedagógica constituída por atividades de leitura em uma oficina aplicada por meio da sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson, composta pela motivação, introdução, leitura e interpretação, em diálogo com os descritores do Prova Brasil e de acordo com as habilidades apontadas pelos PCNs. Nessa fase, o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado será lido, interpretado e analisado, visando ao desenvolvimento das competências que se demonstrarem insuficientes na etapa diagnóstica inicial.

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade

serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente.

Ressaltamos que não haverá despesas decorrentes da pesquisa, uma vez que todo o processo ocorrerá em sala de aula. Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Os benefícios esperados incluem uma prática social da leitura que propicie a interação do aluno com o texto e se configure como o viés para a construção dos sentidos e não apenas como pretexto para o estudo de normas ou nomenclaturas. A expectativa é que nosso projeto tenha potencial para alavancar os primeiros impulsos nesse processo de desenvolver a competência leitora de jovens estudantes. Iniciado o processo, o leitor será levado à construção de um caminho de expansão de sua experiência leitora e de desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, além de novas descobertas no campo da literatura de forma que adquira consciência da importância da leitura para o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural. Quanto aos riscos, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, no entanto, esclarecemos que, por se tratar de um estudo com aplicação de questionários, é possível ainda que minimamente, haver quem possa se sensibilizar com a leitura de um texto, ou com alguma questão abordada nos descritores; também há que se pensar num possível desconforto uma vez que o estudante precisa ceder de seu tempo ao responder aos questionários, porém esse tempo nunca excederá ao previsto para as aulas presenciais em horário escolar.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Explicitamos também que, de acordo com a Resolução CNS n.º 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI, todos os participantes têm assegurado o acesso aos resultados da pesquisa. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Ronnie Roberto Campos, Rua Venezuela 557, Apto. 806-B, telefone (43) 99154-2304 e ronnie.roberto@uel.br, a coordenação pedagógica, a direção da escola ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 22 de agosto de 2022.

Ronnie Roberto Campos

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura
Data: _____ de agosto de 2022

TALE — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ALUNOS).

	<p align="center">COLÉGIO ESTADUAL PROF. NEWTON GUIMARÃES Disciplina: Língua Portuguesa - Professor: Ronnie — Data: ____/____/2022</p>
3.º TRIMESTRE	ALUNO: _____ n.º: _____
<p align="center">Termo de Assentimento Livre e Esclarecido</p>	

“Literatura infantojuvenil e letramento literário nos oitavos anos do Ensino Fundamental”

Caro estudante:

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Literatura infantojuvenil e letramento literário nos oitavos anos do Ensino Fundamental”, que será feita em sua escola com os alunos dos oitavos anos (8TC e 8TD).

A pesquisa servirá para verificar suas habilidades leitoras e ajudá-lo a desenvolver sua competência para compreender as informações implícitas no texto e o sentido de uma palavra ou expressão. Identificar o tema, o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa, bem como os efeitos de ironia ou humor presentes no texto, além de perceber o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, estabelecer a relação entre causa/consequência, entre as partes e elementos do texto, assim como as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal. As atividades ainda fornecerão parâmetros para verificarmos em que nível está a sua habilidade de reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão, de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos e aspectos relevantes na literariedade de um texto. Por último, esperamos medir sua capacidade de perceber as relações de intertextualidade presentes no texto.

Registramos que a atividade é parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa, portanto, será realizada presencialmente em sala de aula, sem etapas online. Todos os alunos dos oitavos 8TC e 8TD participarão das atividades, mas somente os dados dos estudantes que assinarem esse Termo de Assentimento serão utilizados. Informamos ainda que a coleta de dados será feita sem o uso de gravação de áudio, fotografia e/ou vídeo.

Nossa pesquisa terá uma etapa diagnóstica na qual será aplicado um questionário em três partes: *Partes A e B*, no início do projeto, e *Parte C* que aplicaremos somente no final do projeto. Entre as partes *B* e *C*, haverá uma série de atividades de leitura em diálogo com os descritores da Prova Brasil e de acordo com as habilidades apontadas pelos PCNs. Nessa fase, o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado será lido, interpretado e analisado, visando ao desenvolvimento das competências que se demonstrarem insuficientes na etapa diagnóstica inicial.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, e você poderá solicitar a recusa ou desistência a qualquer momento, sem que você seja prejudicado de alguma forma por causa disso, embora a inclusão dos dados de sua participação seja muito importante. Esclarecemos, também, que as informações que obtivermos a partir de suas respostas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo, de modo a preservar a sua identidade.

Ressaltamos que não haverá despesas decorrentes da pesquisa, uma vez que todo o processo ocorrerá em sala, no decorrer das aulas. Esclarecemos ainda que sua participação é voluntária, e você não terá custo, nem receberá pagamento por ela. Como benefício, ofereceremos uma prática social da leitura que ajudará você a interagir com o texto, abrindo um caminho para a construção dos sentidos e não apenas como pretexto para o estudo de normas ou nomenclaturas. A expectativa é que nosso projeto tenha potencial para alavancar os primeiros impulsos nesse processo de

desenvolver a sua competência leitora e você seja levado à construção de um caminho de expansão de sua experiência leitora e de desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, além de novas descobertas no campo da literatura de forma que adquira consciência da importância da leitura para o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

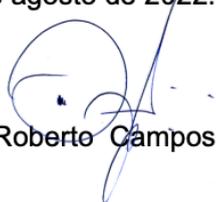
Nossa pesquisa não oferece riscos para a sua saúde e a sua participação não traz complicações legais, no entanto, esclarecemos que, por se tratar de um estudo com aplicação de questionários, talvez você venha a se emocionar ou se sensibilizar com a leitura de um texto, ou com alguma questão; também existe a possibilidade de você sentir um pouco de desconforto uma vez que vai gastar de seu tempo para responder aos questionários, mas fique tranquilo, pois o tempo dedicado à pesquisa será o mesmo que você gastaria nas aulas convencionais.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Lembramos que, de acordo com a Resolução CNS n.º 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI, você terá acesso aos resultados da pesquisa. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá falar com seu professor de Língua Portuguesa, Ronnie Roberto Campos, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 22 de agosto de 2022.


Ronnie Roberto Campos

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, aceito participar da pesquisa descrita acima.

Assinatura

Data: ____ de setembro de 2022

ANEXOS:**DIC — DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE (NRE).****SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED****ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED****TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Londrina, 08 de agosto de 2022

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação NRE Londrina, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado LITERATURA INFANTOJUVENIL E LETRAMENTO LITERÁRIO NOS OITAVOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a ser realizado pelo pesquisador Ronnie Roberto Campos, mestrando da Universidade Estadual de Londrina.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão alunos da rede estadual de ensino, matriculados em turma do 8ª ano, no colégio Newton Guimarães, na cidade de Londrina bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 406/2018 e o Protocolo de Biossegurança, indicado às escolas.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador, poderá iniciar a pesquisa pretendida, após autorização do sr. Diretor do Colégio Estadual Newton Guimarães. .

Londrina, 08 de agosto de 2022.

Vilze Vidotte Costa

Representante da CAA no NRE

Jéssica Elizabeth Gonçalves Pieri

Chefe do NRE de Londrina

DIC — DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE (COLÉGIO).



COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR NEWTON GUIMARÃES
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
R. Guarujá, 228 - Jd. Flórida — Fone/Fax: (043) 3324-2263
86.010 - 850 - Londrina — PR

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Londrina, 02 de setembro de 2022

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós, do Colégio Estadual Professor Newton Guimarães, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "LITERATURA INFANTOJUVENIL E LETRAMENTO LITERÁRIO NOS OITAVOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL", sob responsabilidade de Ronnie Roberto Campos, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 30 de novembro de 2022.

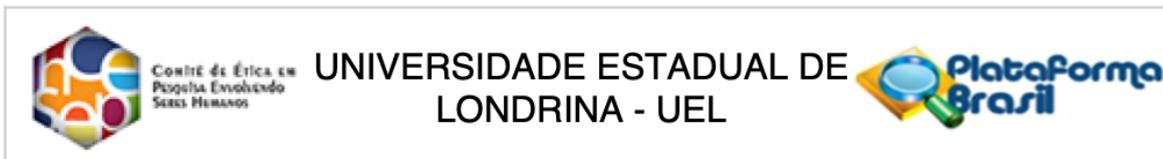
Estamos cientes de que a pesquisa será desenvolvida com os alunos dos oitavos anos 8TC e 8TD e constará de intervenção pedagógica, mediada pela aplicação de questionários diagnósticos e aplicação de atividades relativas a interpretação de textos e letramento literário com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da competência leitora dos referidos alunos (8TC e 8TD) do Colégio Estadual Professor Newton Guimarães, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Registramos que a atividade é parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa, portanto, será realizada com o conjunto dos alunos, mesmo que sejam coletados dados apenas dos estudantes que concordarem como o TCLE e TALE.

Atenciosamente,

Daiane Camila Castilho
Res. 3364/21 Doe 12/08/21
Diretora Auxiliar

Daiane Camila Castilho
Diretora Auxiliar

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Literatura Infantojuvenil e Letramento Literário nos oitavos anos do Ensino Fundamental

Pesquisador: RONNIE ROBERTO CAMPOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61401222.1.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.717.425

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1994021.pdf de 18/10/2022

Resumo:

Dados coletados da edição mais recente do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2018) e da Prova Brasil (SAEB-2019) revelaram que grande parte dos estudantes matriculados nos oitavos anos, embora decodificassem a escrita, demonstravam considerável falta de compreensão dos textos lidos, fazendo apenas leituras superficiais e sem atribuir sentidos aos textos. Essa realidade também se verifica no Colégio Estadual onde leciono para os oitavos anos, nos arredores da zona central de Londrina. Advinda dessas constatações, descortina-se uma questão desafiadora: Como desenvolver nesses meninos e meninas a competência leitora e de interpretação de textos previstas para essa faixa etária? A partir dessa questão, alicerçado em autores como Cosson (2009), Passarelli (2004), Maia (2007), Soares (2009) e Zappone (2020), proponho, como pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do ProfLetras-UEL, uma intervenção pedagógica focada no letramento literário. Admitindo que atividades estratégicas de leitura, com textos da literatura infantojuvenil, sejam eficientes para promover melhorias no desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos e com o propósito de desenvolver essas competências, propomos uma intervenção pedagógica a partir da obra A face

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Psicologia Evoluindo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.717.425

oculta: uma história de bullying e cyberbullying, de Maria Tereza Maldonado. A oficina seguirá as quatro etapas sugeridas na “sequência básica” proposta por Cosson (2009, p.51): motivação, introdução, leitura e interpretação. Os encaminhamentos previstos nesta proposta ressaltam as especificidades estruturais do texto com vistas a conduzir o leitor a uma prática social da leitura, de tal forma que a interação do aluno com o texto se configure como o viés para a construção dos sentidos e não apenas como pretexto para o estudo de normas ou nomenclaturas. Dentre as habilidades leitoras que julgamos necessárias para que os estudantes dos oitavos anos venham a se tornar leitores proficientes, elencamos as seguintes: inferir informações implícitas no texto; identificar o tema de um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa; estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; identificar efeitos de ironia ou humor presentes no texto; identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; estabelecer a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal; perceber as relações de intertextualidade presentes no texto e inferir o sentido de uma palavra ou expressão, de tal modo que possam reconhecer aspectos relevantes na literariedade deste e de outros textos com os quais entrem em contato.

Desenho

Para o primeiro momento, o embasamento teórico, foram utilizadas as pesquisas de diversos autores: Bezerra (2020), Cosson (2009), Fernandes (2011), Maia (2007), Passarelli (2004), Pinheiro (2011), Soares (2009) e Zappone (2008), dentre outros que desenvolvem estudos sobre letramento literário e literatura infantojuvenil.

O segundo momento envolve uma etapa diagnóstica em relação ao número de alunos que estão abaixo do nível desejado no que se refere à compreensão leitora e à interpretação de textos para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e para a Prova Brasil. As turmas “C” e “D” dos oitavos anos do turno vespertino, com 36 alunos cada, foram selecionadas para o desenvolvimento dessa etapa, na qual aplicaremos um questionário em três partes: Partes A e B, que serão aplicadas no início do projeto, e Parte C que aplicaremos somente no final do projeto. Esse questionário visa prover informações concretas sobre os hábitos de leitura dos estudantes, matriculados nessas duas turmas para as quais leciono, e mensurar a competência leitora desses estudantes. Ao final

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



CONITE Ética em
Pesquisa Envolvendo
Siblings Hermanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.717.425

do projeto, quando aplicarmos a Parte C e compararmos as respostas com os dados obtidos na Parte B, essas informações servirão de referência para avaliarmos o progresso das habilidades de leitura dos alunos, bem como a eficácia das atividades propostas no projeto.

A Parte A do questionário, procurando obter informações sobre os hábitos de leitura do estudante. Tanto a parte B quanto a parte C do questionário serão introduzidas por um conto de Dalton Trevisan (“Uma vela para Dario” e “Eis a primavera”, respectivamente) e as perguntas têm como objetivo mensurar a competência leitora desses estudantes. Elas serão elaboradas a partir dos descritores da Prova Brasil e da BNCC, explorarão as habilidades leitoras dos alunos focando em sua competência para inferir informações implícitas no texto assim como o sentido de uma palavra ou expressão. Da mesma forma, ajudarão a identificar o tema, o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa, bem como os efeitos de ironia ou humor presentes no texto; e o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Além disso, através delas será possível estabelecer a relação entre causa/consequência, entre as partes e elementos do texto, assim como as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal. As questões ainda fornecerão parâmetros para verificarmos em que nível estão as habilidades de reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão, de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos e aspectos relevantes na literariedade de um texto. Por último, esperamos aferir entre os alunos sua capacidade de perceber as relações de intertextualidade presentes no texto.

O terceiro momento será dedicado à elaboração de uma intervenção pedagógica constituída por atividades de leitura para dois oitavos anos em uma oficina aplicada por meio da sequência básica de leitura proposta por Cosson (2009) composta pela motivação, introdução, leitura e interpretação, em diálogo com os descritores do Prova Brasil e de acordo com as habilidades apontadas pelos PCNs.

A aplicação do material didático configurará o quarto momento, no qual o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado será lido, interpretado e analisado, visando ao desenvolvimento das competências que se demonstrarem insuficientes na etapa diagnóstica inicial. Por fim, após a aplicação e realização da última fase diagnóstica (parte C do questionário), pós-

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.717.425

aplicação do material, descreveremos e analisaremos os dados obtidos com a atividade de intervenção levando em conta os objetivos almejados.

Metodologia de Análise de Dados:

Esclarecemos que a coleta de dados das atividades aqui elencadas se dará a partir de atividades escritas ou via anotações em caderno de campo, sem que se faça o uso de gravação de áudio e/ou vídeo. As respostas ao questionário A serão tabuladas e gerados gráficos e tabelas que expressem os hábitos de leitura dos estudantes. Os diagnósticos B e C serão tabulados em chave quantitativa, apontando as habilidades e competências em que os alunos demonstram mais e menos dificuldade, mas também em chave qualitativa, uma vez que se trata de letramento literário e é preciso aferir a afinidade/sensibilidade/competência de leitura literária. Entre as partes B e C, haverá uma intervenção pedagógica constituída por atividades de leitura em uma oficina aplicada por meio da sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson, composta pela motivação, introdução, leitura e interpretação, em diálogo com os descritores do Prova Brasil e de acordo com as habilidades apontadas pelos PCNs. Nessa fase, o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado será lido, interpretado e analisado, visando ao desenvolvimento das competências que se demonstrarem insuficientes na etapa diagnóstica inicial. Por fim, os dados dos dois últimos diagnósticos serão comparados a fim de indicar em quais habilidades e competências houve alterações positivas após a intervenção com a obra de Maldonado. Além desses instrumentos, serão analisados os registros do caderno de campo a fim de possibilitar ao docente o distanciamento necessário em relação a sua própria prática, possibilitado pela pesquisa. Registramos que a atividade é parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa, portanto, será realizada com o conjunto dos alunos, mesmo que sejam coletados dados apenas dos estudantes que concordarem como o TCLE e TALE.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1994021.pdf de 18/10/2022
Hipótese:

Partimos do pressuposto que atividades estratégicas de leitura, com textos da literatura infantojuvenil, a partir das quatro etapas sugeridas na “sequência básica” proposta por Cosson (2009, p.51): motivação, introdução, leitura e interpretação são eficientes para promover

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.717.425

melhorias no desenvolvimento das habilidades leitoras que julgamos necessárias para que os estudantes dos oitavos anos venham a se tornar leitores proficientes, das quais destacamos as seguintes: inferir informações implícitas no texto; identificar o tema de um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa; estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; identificar efeitos de ironia ou humor presentes no texto; identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; estabelecer a ligação entre a linguagem verbal e a não verbal; perceber as relações de intertextualidade presentes no texto e inferir o sentido de uma palavra ou expressão, de tal modo que possam reconhecer aspectos relevantes na literariedade deste e de outros textos com os quais entrem em contato. Com o propósito de desenvolver tais competências, propomos uma intervenção pedagógica a partir da obra *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado. Os encaminhamentos previstos nesta proposta ressaltam as especificidades estruturais do texto com vistas a conduzir o leitor a uma prática social da leitura, de tal forma que a interação do aluno com o texto se configure como o viés para a construção dos sentidos e não apenas como pretexto para o estudo de normas ou nomenclaturas.

Objetivo Primário:

Permitir aos educandos dos oitavos anos um contato mais amplo e significativo com a leitura literária voltada para o público infantojuvenil, despertando neles o interesse pelo texto literário e abrindo caminhos para que exercitem, especialmente, as seguintes habilidades: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2017, p.157) (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p.159.)

Objetivo Secundário:

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.717.425

Desenvolver as habilidades apontadas pela BNCC (BRASIL, 2017, p.72 e 74.) e incorporadas às habilidades e/ou descritores da Prova-Brasil (BRASIL, 2021, p.139 e 140), a saber:

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. (BRASIL SAEB, 2021, p.139 e 140).

Adotados esses descritores e habilidades como referência, procuramos propiciar aos estudantes oportunidades para exercitar as seguintes habilidades:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.

Inferir ou deduzir informações implícitas. Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

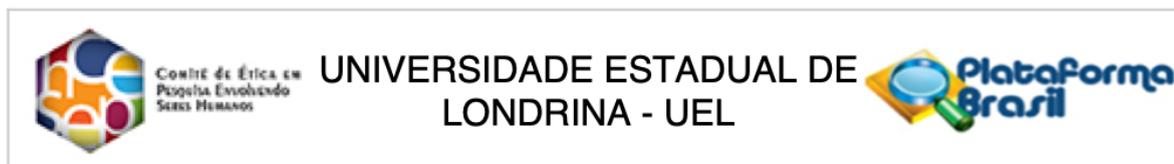
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.717.425

Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. Apreender os sentidos globais do texto. Reconhecer/inferir o tema. Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Desfecho Primário:

A expectativa é que nosso projeto tenha potencial para alavancar os primeiros impulsos nesse processo de desenvolver a competência leitora de jovens estudantes. Iniciado o processo, o leitor será levado à construção de um caminho de expansão de sua experiência leitora e de desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, além de novas descobertas no campo da literatura de forma que adquira consciência da importância da leitura para o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1994021.pdf de 18/10/2022

Quanto aos riscos, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, no entanto, esclarecemos que, por se tratar de um estudo com aplicação de questionários, é possível ainda que minimamente, haver quem possa se sensibilizar com a leitura de um texto, ou com alguma questão abordada nos descritores; também há que se pensar num possível desconforto uma vez que o estudante precisa ceder de seu tempo ao responder aos questionários, porém esse tempo nunca excederá ao previsto para as aulas presenciais em horário escolar. Registramos que este estudo não prevê etapa/fase em ambiente remoto ou não presencial e que a atividade é parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa, portanto, será realizada presencialmente com o conjunto dos alunos, mesmo que sejam coletados dados apenas dos estudantes que concordarem como o TCLE e TALE. Informamos ainda que a coleta de dados das atividades aqui elencadas se dará exclusivamente a partir de atividades escritas ou via anotações em caderno de campo, sem que se utilize para tanto o uso de gravação de áudio e fotografia e/ou vídeo. Informamos que esta

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

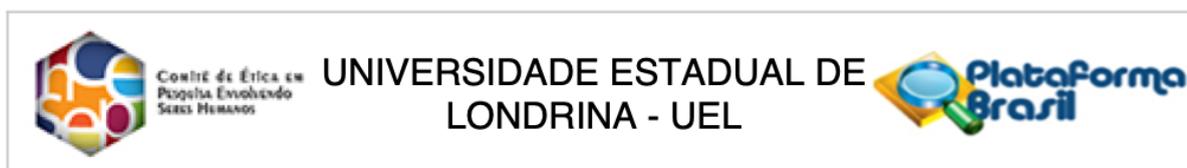
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.717.425

pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Explicitamos também que, de acordo com a Resolução CNS n.º 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI, todos os participantes têm assegurado o acesso aos resultados da pesquisa. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Benefícios:

Os benefícios esperados incluem uma prática social da leitura que propicie a interação do aluno com o texto e se configure como o viés para a construção dos sentidos e não apenas como pretexto para o estudo de normas ou nomenclaturas. A expectativa é que nosso projeto tenha potencial para alavancar os primeiros impulsos nesse processo de desenvolver a competência leitora de jovens estudantes. Iniciado o processo, o leitor será levado à construção de um caminho de expansão de sua experiência leitora e de desenvolvimento de suas habilidades de interpretação, além de novas descobertas no campo da literatura de forma que adquira consciência da importância da leitura para o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é emergente e importante visto que objetiva desenvolver a competência leitora de jovens estudantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto, preenchida adequadamente com os dados do proponente e da unidade CLCH, com a assinatura da coordenadora do Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras.

A pesquisa terá financiamento próprio com despesas de custeio (Fotocópias, cartolinas e materiais diversos de papelaria) de R\$ 200,00.

Apresentou declaração do NRE Londrina com a ciência da pesquisa no colégio e da turma específica. Foi acrescentada a Declaração de concordância da instituição coparticipante com a anuência da Diretora auxiliar.

Apresentou o TCLE ajustado e, o projeto não contará mais com questionários online. Foi acrescentado o TALE nessa nova versão.

Foram ajustados e complementados os riscos e benefícios bem como o cronograma.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

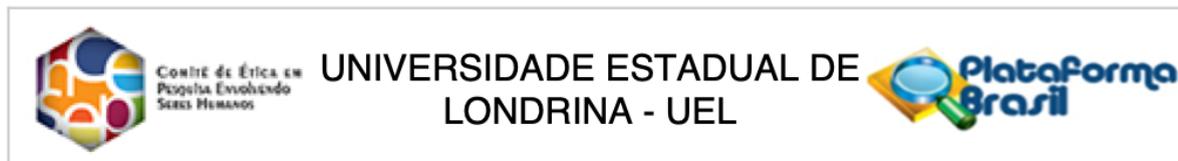
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.717.425

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência 1 – De acordo com o documento de anuência do NRE Londrina, a pesquisa poderá iniciar após a autorização do Diretor do Colégio Estadual. Portanto, anexar na Plataforma a Declaração da instituição co-participante, vide modelo no site do CEP <http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/documentos-para-apreciacao-etica.php>. PENDÊNCIA ATENDIDA foi anexada a declaração da instituição co-participante com anuência para o desenvolvimento da pesquisa na referida instituição.

Pendência 2 – Incluir todos os instrumentos de coleta de dados. Solicita-se, para a análise do comitê, a inserção de cada instrumento a ser aplicado (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.8 e Resolução CNS nº 466 de 2012, item III.2). Ainda apresentar na metodologia do projeto de pesquisa a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, Item 1.1); PENDÊNCIA ATENDIDA – foram anexados todos os instrumentos nos documentos instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf bem como no final da Carta.pdf. Os questionários serão impressos e distribuídos. A pesquisa foi ajustada para ser de forma presencial.

Pendência 3 – Descrever o procedimento a ser adotado para a obtenção do TCLE - consentimento livre e esclarecido com os responsáveis dos estudantes (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, Item 1.2); PENDÊNCIA ATENDIDA – foi esclarecido os procedimentos para obtenção do TCLE.

Pendência 4 – Solicita-se inserir os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.11); PENDÊNCIA ATENDIDA – foi esclarecido que todos os estudantes participarão das atividades porém somente os dados coletados de alunos cujos pais não assinaram o TCLE não serão considerados na pesquisa.

Pendência 5 – Considerando que os participantes serão estudantes das oitavas séries, deverá ser incluído além do TCLE para os responsáveis pelo estudante, o TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido) para todos os estudantes participantes da pesquisa. Indica-se que todas as informações constantes no TCLE deverão constar no TALE direcionado especificamente para os estudantes; PENDÊNCIA ATENDIDA – foi anexado o TALE de acordo com as premissas vigentes.

Pendência 6 – Nos documentos e no TCLE deverá ser esclarecido como se dará os procedimentos para a coleta. De acordo com o projeto de pesquisa: será disponibilizado o “Link dos questionários A, B e C no Google Forms” (p.41). No caso de pesquisas realizadas em ambientes remotos, deverá obrigatoriamente considerar Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS - Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual, disponível em: <http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/documentos-para-apreciacao-etica.php>

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.717.425

//www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/CartacircularCONEP.pdf. Reitera-se a necessidade de verificar todas as orientações para pesquisas em ambientes remotos. **PENDÊNCIA ATENDIDA** – visto que foi retirada da pesquisa as fases de coleta de dados em ambientes remotos.

Pendência 7 – Incluir também no TCLE - a numeração de páginas, o tempo gasto para os participantes para a coleta de dados (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9); explicitação da garantia de ressarcimento das possíveis despesas decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9º, Inciso VII); além dos possíveis dados decorrentes da pesquisa deverá constar as providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar danos (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12); incluir a garantia dos participantes aos resultados da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI); indicar nos documentos como se dará o armazenamento dos registros gravados em áudio, filmagens e fotos coletados, após a finalização da coleta de dados (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, Item 3.1 e 3.2); indica-se substituir o quadro final do TCLE visto que o TCLE não é um contrato. Reitera-se a necessidade de verificar todas as orientações para pesquisas em ambientes remotos.

Ainda na página 40 – “Escolham uma das facetas do bullying, sobre as quais discutimos, e produzam um vídeo criativo de 30 a 50 segundos que poderia ser publicado nas principais redes sociais divulgando uma mensagem de alerta sobre o bullying e o cyberbullying nas escolas”. Esclarecer se esse procedimento será apenas pedagógico e exclusivo para a pesquisa ou poderá ser realizado como divulgação. Caso haja possibilidade tal ação deverá constar nos documentos bem como no TCLE e no TALE;

Pendência 8 – Esclarecer como serão os registros do pesquisador nas oficinas propostas. A partir das informações constantes no projeto de pesquisa de que os estudantes responderão perguntas oralmente (p.36) e no TCLE consta como riscos “ há que se considerar os riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens e/ou registros fotográficos”, infere-se a possibilidade de uso de recursos audiovisuais para coleta e registro de dados. Não consta autorização explícita no TCLE para filmagens, registros fotográficos e gravações. Caso seja esse o procedimento incluir, no final do TCLE, duas opções: uma para participação e outra para permitir a filmagem, gravação de áudio e fotografias; **PENDÊNCIA ATENDIDA** - o pesquisador informou que não haverá registros fotográficos, nem filmagens ou áudios. A coleta de dados se dará exclusivamente via anotações em caderno de campo ou coleta de respostas por escrito.

Pendência 9 – rever o cronograma nos documentos visto que as etapas diagnósticas – partes A e B - estão indicadas para serem aplicadas em agosto de 2022. A data deve ser sempre futura a data

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

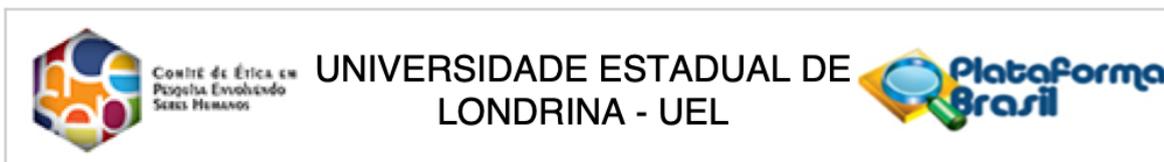
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.717.425

de avaliação e da reunião, visto que a pesquisa só pode ser iniciada após parecer de aprovação. PENDÊNCIA ATENDIDA – foi detalhado o cronograma com especificação de cada etapa.

Pendência 10 – Considerando que as atividades da pesquisa ocorrerão em horário de aula: “Pretendemos aplicar o projeto todo em uma oficina que demandará [...] um total de 20 aulas, distribuídas em 8 semanas” (p.28). Descrever nos documentos para a aprovação, vislumbrando a possibilidade de que nas turmas selecionadas poderão ter estudantes participantes e não participantes da pesquisa:

- Na fase de “momento externo”, as atividades da oficina preveem que as discussões serão feitas em grupo (p. 40) com entrega do registro escrito para possível análise de dados da pesquisa. Explicitar como se dará o procedimento de coleta de dados com grupos de estudantes participantes e não participantes?

- Reitera-se que as atividades de filmagem, gravação e fotos poderão ser realizadas somente com o assentimento de participação dos estudantes (TALE) e dos responsáveis (TCLE). PENDÊNCIA ATENDIDA

– foi esclarecido os procedimentos e reiterada a informação de que embora as atividades serão realizadas por todos os estudantes, somente os dados dos participantes com assentimento dos pais e/ou responsáveis bem como aqueles que assinarem o TALE serão utilizados para a pesquisa.

Considerando o atendimento das pendências indica-se a aprovação da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

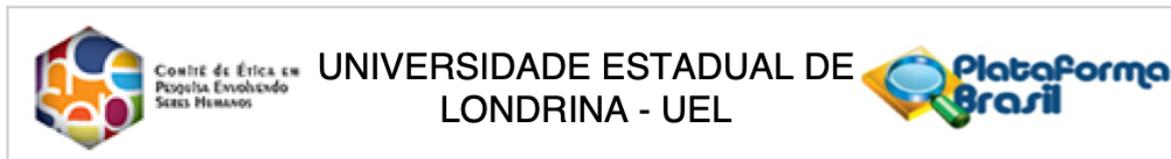
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.717.425

- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1994021.pdf	18/10/2022 09:03:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Pesquisa.docx	18/10/2022 09:03:09	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_Pesquisa.pdf	11/09/2022 12:46:37	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/09/2022 09:36:03	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	08/09/2022 21:30:09	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
Outros	Carta.pdf	08/09/2022 21:15:35	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo_TALE.pdf	08/09/2022 20:48:34	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo_TCLE.pdf	08/09/2022 20:47:10	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
Declaração de concordância	DCIC.pdf	08/09/2022 20:46:18	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	09/08/2022 19:02:49	RONNIE ROBERTO CAMPOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

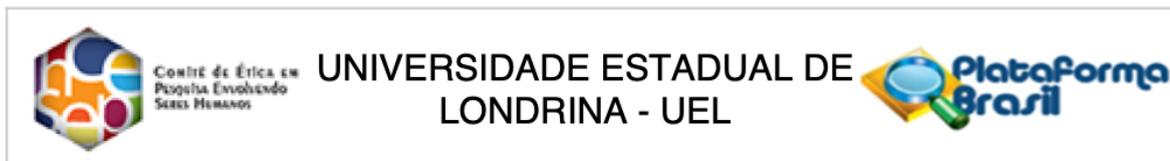
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

Município: LONDRINA

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.717.425

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 24 de Outubro de 2022

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

CONTO SELECIONADO PARA O DIAGNÓSTICO “B”

Uma vela para Dario

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta à outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede — não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados — com vários objetos — de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo — os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio — quando vivo — só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete — *Ele morreu, ele morreu*. E a gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as suas mãos no peito. Não consegue fechar olhos nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

(TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario. In: TREVISAN, Dalton. **Vozes do retrato**. 3. ed. rev. São Paulo: Ática, 1993, p. 25-26.)

CONTO SELECIONADO PARA O DIAGNÓSTICO “C”

Eis a primavera

João sai do hospital para morrer em casa — e grita três meses antes de morrer. Para não gastar, a mulher nem uma vez chama o médico. Não lhe dá injeção de morfina, a receita azul na gaveta. Ele sonha com a primavera, nos dedos amarelos conta os dias.

— Não fosse a umidade do ar... — geme para o irmão nas compridas horas da noite.

Já não tinha posição na cama: as costas uma ferida só. Paralisado da cintura para baixo, se obra sem querer. A filha tapava o nariz com dois dedos e fugia para o quintal:

— Ai, que fedor... Meu Deus, que nojo!

Com a desculpa que não podem vê-lo sofrer, mulher e filha mal entram no quarto. O irmão Pedro é que alivia as dores com analgésico, aplica a sonda, troca os lençóis. Afofa o travesseiro, suspende o corpinho tão leve, senta-o na cama:

— Assim está melhor?

Chorando no sorriso trêmulo:

— Agora a dor se mudou...

Vigia aflito a janela:

— Quantos dias faltam? Com o sol eu fico bom.

Pele e osso, pescocinho fino, olho de febre lá no fundo. Na evocação do filho morto havia trinta anos:

— Muito engraçado, o camaradinho — e bate fracamente na testa. — Com um aninho fazia continência. Até hoje não me conformo.

A saudade do camaradinho acorda-lhe duas lágrimas. No espelho da penteadeira surpreende o vulto esquivo da filha.

— Essa menina nunca me deu um copo d'água.

Quando o irmão se levantava:

— Fique mais um pouco.

Ali da porta a sua querida Maria:

— Um egoísta. Não deixa os outros descansar.

Ao parente que sugere uma injeção para os gritos:

— Não sabe que tem aquela doença? Nada que fazer. Desenganado três vezes.

Na ausência do cunhado, esquecem-no lá no quarto. Horas depois, quando a dona abria a porta, com o dedo no nariz:

— É que me apurei — ele se desculpa, envergonhado. — Doente não merece viver.

A filha, essa, de longe sempre se abanando:

— Ai, como fede!

Terceiro mês o irmão passa a dormir no quarto. Ao lavar-lhe a dentadura, boquinha murcha, não é o retrato da mãe defunta? Nem pode sorver o café.

— Só de ruim que não engole — resmunga a mulher.

Nega-lhe a morfina até o último dia: ele morre, a família fica. Tinge de preto o vestido mais velho, o enterro será de terceira.

Ao pé da janela, uma corruíra trina alegrinha na boca do dia e, a doçura do canto, ele cochilava meia hora bem pequena. Bate a eterna continência, balbucia no delírio:

— Com quem eu briguei?

— Me conte, meu velho.

— Com Deus — e agita a mãozinha descarnada. — Tanto judia de mim.

Fechando os olhos, sente a folha que bule na laranjeira, o pé furtivo do cachorro na calçada, o pingo da torneira no zinco da cozinha — e o alarido no peito de rua barulhenta às seis da tarde. Se a mulher costurava na sala, ele ouve os furos da agulha no pano.

— Muito acabadinho, o pobre? — lá fora uma vizinha indaga da outra.

Na última noite cochicha ao irmão:

— Depois que eu... Não deixe que ela me beije!

Ainda uma vez a continência do camaradinho, olho branco em busca da luz perdida.

Pedro enxuga-lhe na testa o suor da agonia.

De manhã a mulher mulher abre a janela para arejar o quarto.

— Eis o sol, meu velho — e o irmão pisca uma lágrima, ofuscado.

É o primeiro dia de primavera.

(TREVISAN, Dalton. Eis a primavera. In: TREVISAN, Dalton. **Vozes do retrato**. 3. ed. rev. São Paulo: Ática, 1993, p. 16-18.)